

3-åringer og barnehagetilvenning

*Barnehageansattes møte med 3-åringer
uten barnehageerfaring*

Stian Salter



Masteroppgave i Pedagogikk ved Institutt for
Pedagogikk/Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2014

I dedicate this thesis to my two darling children. My love for you both is unconditional, always and forever! My lovely both, guess what? You are the reason I managed to complete this work! So a supermassivehuggingthankyou to you both ☺ Now it's time for us to crack on onwards-together xxxx "Arr! Arr! My little fellow pirates!" ☺

3-åringer og barnehagetilvenning

Barnehageansattes møte med 3-åringer uten barnehageerfaring

© Stian Salter

Høst 2014

3-åringer og barnehagetilvenning

Stian Salter

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

TITTEL:

3-åringer og barnehagetilvenning

Barnehageansattes møte med 3-åringer uten barnehageerfaring

AV:

Stian Salter

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning allmenn pedagogikk

SEMESTER:

Høst 2014

STIKKORD:

Barnehagetilvenning

Barnehagekvalitet

Tilknytningsteori

Sammendrag

Barn oppholder seg i barnehagen 25 - 40 timer per uke i nåtidens Norge. Gjennomsnittet er 35 timer i uken. Oppholdstiden er tilnærmet identisk for alle aldersgrupper (Kunnskapsdepartementet, 2012). Med andre ord, barnehagebarn i Norge, tilbringer på ukedagene, storparten av deres våkne tid i barnehagen. Barnehagens personell har et omfattende omsorgsytelsesansvar. De av barnehagebarna som har de største omsorgsbehovene, er ofte de som kan ta minst vare på seg selv, og som kan uttrykke sine behov i mindre grad enn andre barn. Dette kan blant annet gjelde aldersgruppen 1-år- og de enda yngre spedbarna. 1-åringer i barnehage er ofte knutepunktet for barnehagediskusjoner i dagens norske samfunn, men hva med 3-åringene? Når nye 3-åringer uten barnehageerfaring skal entre inn i barnehagens tilvenningsperiode for første gang, blir deres individuelle sosiale forutsetninger og omsorgsbehov tilpasset og ivaretatt av personalet? Bør dagens barnehagemiljødiskusjoner, i tillegg til 1-åringers tilvenningsbehov, også inkludere et tema omkring de fortsatt eksisterende kontantstøttebrukende foreldre, som venter til barna er 3 år før de overleverer de til barnehagearenaen? 3-åringer som ikke har gått i barnehagen før, har også individuelle tilvenningsbehov, og en kan anta at deres foreldre har behov for informasjon som fokuserer på individer i denne aldersgruppen og -om tilvenningsprosedyren for barn som starter direkte i storebarnsgruppen.

Forskningsspørsmålet tar oss direkte inn i kjernen av denne oppgavens problemstillingsområde, og lyder som følger: *Hvordan møter barnehageansatte nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring i tilvenningsperioden?*

En empirisk kvalitativ intervjuundersøkelse bidrar med å behandle hovedproblemstillingsområdet for denne masteroppgaven, om 3-åringer og barnehagetilvenning. Fire erfarne pedagogiske ledere er forskningsdeltakere i denne undersøkelsens kasusstudie. Kasusenes likheter og ulikheter kollasjonerer ut i fra en analytisk mønstervurdering.

Ved å arbeide med forskningsspørsmålet stilt ovenfor behandles hovedproblemstillingsområdet synkront, av den grunn at de utfyller hverandre. I behandlingsprosessen knyttes empiriske forsknings resultater og det teoretiske rammeverket

for denne oppgaven sammen. Empiriske kvalitative forskningsresultater fra intervjuundersøkelsen for denne oppgaven, kobles sammen med aspekter ved tilknytningsteori, og aktuelle relaterte overbevisninger fra ulike akademiske forfattere.

Generelt i det norske barnehagesamfunnet, også blant informantene fra denne oppgavens undersøkelse, skildres det ulike subjektive meninger omkring hvordan omsorg bør ytes overfor 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring i tilvenningsperioden. Samstundes som informantene angir informasjon som påviser at det i forskningsarenaen tilhørende denne masteravhandlingens kvalitative undersøkelse, ikke foreligger skriftlige konkrete formelle tiltak på hvordan nye 3-åringer kan møtes av personalet når de begynner i barnehagen, så belyser de hvordan de arbeider ut i fra deres pedagogiske kompetanse og erfaring for å møte 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden.

Abstract

Children of the age 1-6, or younger, in Norway, spend approximately 25-40 hours per week in the nursery. The average is 35 hours a week. The amount of time spent in the nursery is almost identical for all age groups (Ministry of Education in Norway (Kunnskapsdepartementet), 2012). In other words, toddlers and pre-schoolers in Norwegian nurseries spend most of their daily hours there; whilst in their most awakened and alerted state. The nurseries' personnel have a comprehensive care-performance responsibility. The category of children who have the utmost need for care, are those who are not able to take any care of themselves, and those which cannot express their needs to a higher degree than others, which in others words; are often children, from the age of 1 or -younger. There is considerable emphasis on the 1-year-old nursery peer-groups in the Norwegian public and political debates. What about the 3-year-olds, I ask? If 3-year-olds without any nursery experience, skilled with their own individual unique preconditioned internalized social skills and -needs for care, participate in the nursery's settling-in period for the first time in their lives, how are they adapted to- and maintained for by the nurseries' personnel? With all the emphasis on 1-year-olds within the current public- and political community discussions in Norway, it is important to include in the disputes; that, even though community development in Norway has led to a communal legitimized stage of parents handing over their 1-year-olds to the nursery's arena, there are still existing "cash-for-care subsidy"-using parents, whom choose to care at home for their children until they reach the age of 3, which is when this financial benefit-support invalidates, subsequently handing them over to a nursery.

The central research question for this qualitative study, takes us directly into the core of the main topic for this thesis, and reads as follows: *In which way do the nursery's employees, accommodate the new 3-year-olds during the settling-in period and onwards, when taking into consideration that these 3-year-old's have no previous experience from a nursery environment?*

The empirical qualitative interviews contribute to shedding light on the chosen topic for this thesis, which is mentioned in the previous paragraph above, and affective for illuminating and discussing the main areas of issue. 4 experienced educational supervisors, with a daily based leading role in a nursery, managing individual sections, are the research participants in the

case study of the interview for this thesis. The similarities and dissimilarities comparisons are implemented with the use of analytical pattern matching.

To process the central topic of this thesis, which the research question described above elucidates, the empirical data from my research is linked with the theoretical framework for this thesis. In other words, the collected empirical qualitative research data findings from my interviews and aspects of attachment theory, together with current related utterances from various academic authors, all collaborate in emphasising on how 3-year-olds without any nursery experience, are encountered by the nursery personnel in the settling-in period, looking into a possible phase of a nursery-child's development, where the personnel may take upon themselves a role as these children's secondary-carers, or even secondary attachment figures.

Within the public of the Norwegian nursery-society, also among the informants from the research of this thesis study, there are diverse subjective opinions on the matter of how care should be provided for 3-year-olds with no previous nursery experience throughout the settling-in period, and furthermore, in the time ahead. However, the informants of the qualitative research study of this thesis corroborate, that, there are no specific formal written measures of how new 3-year-olds without any nursery experience; can- or should be approached and safeguarded, by the nursery personnel from the research arena of this thesis, when they start up in the nursery's settling-in period. However, during the empirical qualitative research interview, the informant's explain how they work, on the basis of their educational qualifications and pedagogical work experience, in order to encounter and accommodate the new 3-year-olds who have no previous nursery experience.

Forord

Jeg takker studietiden mellom 2008 – 2014. Jeg takker studietiden fordi synkront med mottak av bachelor- og mastergrad, ga denne tidsperioden meg mye tid med mine to små. Jeg har fått tilbringe hverdagen med mine barn igjennom hele deres spedbarnsalder, småbarnsalder og videre nå frem mot skolestart. Dette er jeg utrolig takknemlig for.

Jeg skal ikke skjule at denne tidsperioden har vært både økonomisk utfordrende og skapt affekten av et kontinuerlig preg av press for å oppnå innleveringsfrister langs veien. Samtidig har det å studere pedagogikk i tritt med å oppdra mine barn vært helt fantastisk bestyrkende i oppdragelsesprosessen så langt, hvor resultatene begge steder har vist seg å være positive så lang ☺ Dette er nok fordi at jeg igjennom hele studieperioden har hatt en indre motivasjon som jeg kan takke mine to vakre små for.

Familiemedlemmer, venner og medstudenter som har ønsket meg hell og lykke i forbindelse med masteroppgaven. Dere vet hvem dere er. Tusen takk.

Jeg har vært heldig som har hatt noen gode tilgjengelige rådgivere, som har vist tillit til verket mitt og motivert meg til å fortsette skriveingen, under hektiske perioder hvor fullføring av denne masteravhandlingen virket mot alle odds, med gode påminnelser av ulike varianter, i retning av hvordan nytteverdien i tiden som disponeres for å gjennomføre en god masteroppgave er essensielt for livssituasjonen i etterkant av oppgaveskrivingen. Dere vet også hvem dere er. Takk skal dere ha.

I masterstudieperioden har jeg ikke vært i en økonomisk, helsemessig eller tidsmessig situasjon som har tillatt meg å sitte på Blindern hver dag. Hadde ikke min Mor åpnet sitt hjem til meg, gitt meg muligheten til å skrive til alle døgnets tider, vært en dedikert Bestemor og støttet meg ekstra i denne hektiske innspurtsfasen frem mot innleveringsfristen, så hadde jeg ikke hatt den fysiske muligheten til å gjennomføre oppgaven i tide. Takk, Mamma ☺

Takk til veileder K. E Fajersson for hjelpen i startfasen med intervjuguiden, samt for alle råd og kommentarer i den nokså anspekte innspurtsfasen.

Takk til Informantene for denne oppgavens undersøkelse, som bidrar til å kaste empirisk lys over denne oppgavens sentrale forskningsspørsmål.

Det er flere vitenskapelige ansatte, doktorgradsstipendiater ved UV-fakultetet og ansatte ved IPED, som har vært behjelpelige, imøtekommende og har motivert meg i løpet av min studietid på Helga Eng. Tusen takk til dere alle! Samtidig har det vært en håndfull av vitenskapelige ansatte som har vært tilgjengelige og støttende igjennom min totale studieperiode. De har utfordret og motivert meg til å reflektere i faglig retning igjennom hele studieløpets bachelor og -masterperiode. En stor takk til dere. Avslutningsvis vil jeg takke seminarledere og medstudenter fra forskningsgruppene Samfunnsrettet Pedagogikk og Transaction for en lærerik periode i prosessen av å jobbe med denne masteravhandlingen. Takk for kunnskapen.

Stian Salter

Oslo, 2014.

Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON	1
1.1	3-åringers start i barnehagen.....	3
1.2	SiO-barnehager som forskningsfelt	4
1.3	Aktualitet	6
1.3.1	Kontantstøtte	11
1.3.2	Politiske oppfordringer	12
1.3.3	Aktuelle diskusjoner om barnehage	14
1.3.4	Institusjonaliseringsfenomenet	15
1.4	Presisering av begreper.....	18
1.5	Konkretisering av problemstillingsområdet	20
1.5.1	Kompletterende delspørsmål til hovedspørsmålet	21
1.6	Bakgrunn for valg av metode og informanter	22
1.7	En gjennomgang av kapitlene.....	22
1.8	Oppsummering	23
2	TEORETISK RAMMEVERK	24
2.1	Presentasjoner av Bowlbys tilknytningsteori	26
2.2	Tilknytningsteoretiker John Bowlby	29
2.3	3-åringens tilknytningsbehov	31
2.3.1	3-åringens tilknytningserfaringer i barnehagens tilvenningsperiode.	39
2.4	Tilvenning i barnehagen og stressmomentet	40
2.5	Historisk ramme for dagomsorg	45
2.6	Barnehagens tilvenningsprosedyre	48
2.7	Oppsummering	50
3	METODE	51
3.1	Kasusstudie designet i et analytisk mønster for vurdering	55
3.2	Valg av informanter.....	55
3.2.1	Bakgrunn for valg av informanter	56
3.3	Kvalitativ tilnærming.....	56
3.3.1	Semistrukturert intervju.....	57
3.3.2	Hva har styrt tenkningen bak spørsmålene i intervjuguiden?	60
3.4	Analyse kategorier	62

3.4.1	Analyse av empiri.....	63
3.4.2	Analysestrategier	64
3.4.3	Mønstervurdering	65
3.5	Validitet	67
3.5.1	Indre- og ytre generalisering	67
3.6	Etiske betraktninger	68
3.7	Oppsummering	70
4	PRESENTASJON AV RESULTATER.....	73
4.1	Avdelingen.....	74
4.1.1	Praksis ved vikarer	76
4.1.2	Samarbeid og rutiner	78
4.2	Tilknytning og tilpasning.....	81
4.2.1	Tilvenningsperioden: Barnet	82
4.2.2	Tilvenningsperioden: Primærkontakten	86
4.3	Barnas relasjonsbygging med hverandre	88
4.3.1	Vennskap og lek	89
4.4	Oppsummering	93
5	DRØFTING AV STUDIENS FORSKNINGSFUNN.....	95
5.1	3-åringers start i barnehagen.....	98
5.2	Hvordan arbeider man for å gi 3-åring en trygg barnehagestart?.....	100
5.2.1	Trygghet	114
5.2.2	Deltagelse	115
5.3	Barnehagens fremtidige institusjonalisering	116
6	OPPSUMMERENDE KONKLUSJON	119
6.1	Reflekterende konklusjon	123
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	137
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	143
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	144
	Vedlegg 4: Forlenget godkjenning fra NSD	145

1 INTRODUKSJON

Det er en utfordring å forestille seg en annen tidsperiode i menneskers liv der det foregår tilsvarende betydningsfulle endringer som i barnehagealderen. Barna lærer å skille mellom selvet og andre. Er i utviklingsprosessen av å mestre kropp og språk, og grunnleggende kunnskaper, holdninger og ferdigheter (Moser, 2010, ref. i Kvello, 2010a).

Gjennomgående i denne oppgaven forsøker jeg å knytte tilknytningsteoretiske aspekter samt dagsaktuell relevant innhold til oppgavens hovedproblemstillingsområde: 3-åringer og tilvenning. Når generell tilknytningsteori beskrives, forsøker jeg å inkludere de aspektene av teorien som kan assosieres med oppgavens sentrale forskningsspørsmål for problemstilling: ”Hvordan møter barnehageansatte nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring?”

Kapittel 5 & 6 er sentrale kapitler for drøfting av denne oppgavens hovedproblemstilling, men jeg stiller spørsmål og reflekterer omkring oppgavens overnevnte sentrale forskningsspørsmål i flere av kapitlene. Refleksjoner omkring det sentrale forskningsspørsmålet, assosieres med elementer av tilknytningsteori, samt aktuelle områder av relevans for hovedproblemstilling. Hensikten med dette er at jeg ønsker å formidle en gjennomgående relasjonsforståelse i denne masteravhandlingen; mellom oppgavetemaets hovedproblemstillingsområde og teori, empirisk innhold samt dagsaktuelle temaer. Dette utgjør mitt grunnlag for å ekskludere hele kapitler med innhold som alene består av teori, uten å trekke inn, diskutere eller reflektere omkring oppgavens mål og mening i retning av oppgavens hovedområde. Mine subjektive inntrykk i forhold til denne masteroppgavens varierte innhold knyttet til hovedområdet, meddeles i de fleste kapitler, men ytterligere i drøftekapitlene 5 & 6.

I deler av denne oppgaven hvor eksempler på barn som ikke følges opp av voksne omsorgsgivere presenteres, har jeg en tendens til å avslutte med ulike beskrivelser av hva dette kan føre til av konsekvenser, men uten å fordype meg i konsekvensene. Eksempelvis i Delkapittel 2.4 vedrørende barnehagebarna og stressmomentets kontekst. Begrunnelsen for dette er avgrensingsbehov jeg har for denne oppgaven. Men, poenget med å inkludere konsekvensene, er for å illustrere betydningen av voksne omsorgspersoners oppfølging av barns individuelle behov. I denne oppgavens følgeriktighet er omsorgspersonene som regel foreldre eller barnehageansatte.

For å finne ut hvordan omsorg og ansvar overfor nye 3-åringer i barnehagen utføres av de ansatte, er det behov for å innhente oppdatert relevant empirisk data. [“Collecting relevant data means dealing directly with a primary source of data, such as interviews, not secondary sources such as others’ studies” (Yin, 2011, s. 49).] Yin beskriver videre at studien må benytte ny-innsamlet data (2011). Med andre ord, er det vesentlig for validiteten av forskningsresultatene med førstehåndsdatabaser som primære kilder. I henhold til det Yin beskriver, benytter jeg meg av forskningsdata innhentet fra egne intervjuer som primærkilder for denne oppgaven, og relaterer det til teori og andre sekundære kilder. Jeg benytter en kvalitativ tilnærming metode, og kasusstudie analysert med mønstervurdering. Analyse av kasusstudien presenteres i oppgavens variasjon av kapitler og avsnitt, ofte integrert i ulike avsnitt, og i noen tilfeller i egne avsnitt, samt i metodikkens Kapittel 3.

Den sentrale teorien for denne oppgaven er tilknytningsteori, og hovedteoretikeren er John Bowlby. Nedenfor følger en kortfattet definisjonsbeskrivelse av tilknytning, referert av Hart & Schwartz (2009).

Tilknytning betegner en tilbøyelighet til å knytte nære følelsesmessige bånd til bestemte individer som kan gi beskyttelse, trøst og ro; denne tilbøyeligheten er til stede som noe medfødt hos spedbarnet. Tilknytningsteorien beskriver prosessen som resulterer i barnets livsnødvendige forbundethet med omsorgspersonen, og hvordan tilknytningen fører til dannelsen av indre mentale strukturer som er grunnlaget for barnets personlighetsdannelse og senere samspill med omverdenen. Tilknytningsteorien oppfatter således mennesket som et grunnleggende sosialt vesen med tilbøyelighet til å kommunisere med og knytte seg til en annen (s. 65 - 66).

I relevans til sitatet ovenfor, vil denne oppgaven ved flere anledninger belyse og behandle dannelsen av menneskers indre mentale strukturer ved å presentere; indre arbeidsmodell, mentaliseringsevne og relasjonskompetanse innenfor tilknytningsteorien, i lys av oppgavens sentrale forskningsspørsmål: Hvordan møter barnehagen nye 3-åringer? Empirisk data fra denne oppgavens kvalitative undersøkelse, inspirerte meg til å integrere og presentere kunnskap om tilknytning knyttet til hvordan en 3-åring som begynner i barnehagen for første gang kan møtes av personalet. Forklart annerledes, denne oppgavens belysninger forsøker å peke ut hvordan aspekter ved tilknytningsteori kan bidra som en kunnskapskilde, som barnehageansatte kan benytte som et verktøy i deres omsorgsgiverrolle, med hensikt å bidra i å ivareta og tilpasse nye 3-åringers tilknytnings- og omsorgsbehov, særegent kontekstbundet til settingen av en tidsperiode i barnehagen og barnets alder. Tidsperioden er hovedsakelig tilvenningsperioden i barnehagen, med et sentralt fokus på alderen av 3 år. Tidsnormen for

tilvenningsperioden er tre dager, men det kan variere fra barnehage til barnehage (jf. Delkapittel 2.5). Tilvenningsperioden og 3-åringer utformer og sentraliserer problemstillingen for denne oppgaven, som jeg avgrenser ved å fokusere på ulike vinkler av et sentralt forskningsspørsmål. Dette spørsmålet som også er stilt ovenfor i dette avsnittet, vinkles ut i fra hvilket område av hovedproblemstillingen jeg skal berøre, i de ulike delene av denne oppgaven. For eksempel kan spørsmålet utformes som følgende: ”Hvordan arbeider barnehageansatte for å imøtekomme nye 3-åringer?” Vinkeljusteringene av det sentrale forskningsspørsmålet er minimale og utføres kun for å tilpasse det kontekstuelle emnet som behandles, og vil være gjenkjennelig som oppgavens prinsipielle problemstillingsspørsmål igjen hele oppgaven. Eksempler på dette formuleres i Delkapittel 1.6.1.

1.1 3-åringers start i barnehagen

Hvor i utviklingsløpet til en 3-åring kan man finne forklaringer som belyser at de er klare for å begynne i barnehagen?

Noen av menneskers viktigste funksjoner utvikles i de første leveårene, blant annet evnen til å snakke og gå, til å føle tillit og til å fungere sosialt. Disse evnene er iboende i de aller fleste barn, men hvordan de utvikles og kommer til uttrykk, er i høy grad avhengig av omgivelsene, og særlig av den omsorgen barnet får fra sine nærmeste de første årene. Omsorg forstås her som sensitiv og empatisk ivaretagelse av barnets grunnleggende behov (Klette, 2007, Klette, 2012, ref. i Foss & Lillemyr (red.), 2013, s. 15).

”I treårsalderen kan barn delta i samspill med foreldre og andre voksne, søsken og jevnaldringer på en mer selvstendig måte enn tidligere” (Smith & Ulvund, 1999, s. 536), og ”for barn med en aldersadekvat utvikling skjer det et skifte i leken fra rundt treårsalderen. Utviklingen går fra en hovedsakelig individuell ”late som”-lek, til en mer sosial ”late late som”-lek.” (Sørensen, Godtfredsen, Modahl, Lerdal, 2011, s. 65).

By most children attachment behaviour is exhibited strongly and regularly until almost the end of the third year. Then a change occurs. This is well illustrated by the common experience of nursery school teachers. Until children have reached about two years and nine months most of them, when attending a nursery school, are upset when mother leaves. Though their crying may last only a short time, they are nonetheless apt to remain quiet and inactive and constantly to demand the attention of the teacher – in marked contrast to how they behave in the same setting should mother remain with them. After children have reached their third birthday, however, they are usually much better able to accept mother's temporary absence and to engage in play with other children. In many children the change seems to take place almost abruptly, suggesting that at this age some maturational threshold is passed. (Bowlby, 1997, s. 204 - 205).

Tolket ut i fra Bowlbys perspektiver ovenfor, så kan 3-årsalder være en trygg alder å begynner i barnehage, fordi de i denne alderen i følge Bowlby forstår og aksepterer foreldrenes fravær. Kanskje 3 år er en aldersadekvat barnehagealder? Dette diskuterer jeg videre i Delkapittel 4.2.1. “By age 3, children begin to reliably report on their social relationships with peers using sociometric methodology, and their social and emotion regulation skills can be individually assessed.” (Raver, 2004; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006, Howes, 2011, ref. i Smith & Hart, 2011, s. 251).

Foreldre i Norge uttrykker å være fornøyde med å ha deres 3-åringer i barnehagen, ifølge Barnetilsynsundersøkelsen, ofte forkortet til BTU, som formidler at det har vært en økning mellom 2002 og 2010 angående foreldrenes oppslutning om barnehage som en god ordning for barn fra 1 år og oppover. Når det gjelder 3-åringene, så adresserte 41 prosent av mødrene i 2002 at heltidsbarnehage var å foretrekke for 3-åringer, som i 2010 hadde økt til 72 prosent (St.meld. nr. 24, Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 16).

Hva er SiO-barnehage? Neste del besvarer hva SiO-barnehager er, og beskriver barnehagers generelle virksomhet i Norge. SiO-barnehage er forskningsfeltet for denne oppgaves undersøkelse.

1.2 SiO-barnehager som forskningsfelt

SiO er en studentsamskipnad for 26 utdanningsinstitusjoner i Oslo og Akershus som har til hensikt å ta seg av studentenes velferdsbehov på lærestedet. SiO-barnehagen er en privat studentbarnehage, eid av studentsamskipnaden i Oslo, som gir tilbud utover ordinære barnehage tilbud. Beskrevet tydeligere, så samarbeider SiO-barnehagen med tidsperspektivet til studentforeldrene i forhold til utvidede åpningstider blant annet i fellesferier og

eksamensperioder. SiO-barnehager forsøker å være fleksible i forhold til tidspunktet foreldre leverer- og henter barna, innenfor visse gitte rammer. Jeg, som forsker, opplevde et godt samarbeid med SiO-barnehagens administrasjon, og oppfattet de som svært åpne i forhold til å benytte de som forskningsfelt. En begrunnelse for dette kan være at administrasjonen er godt vant med henvendelser fra studenter, fordi SiO-barnehager er knyttet til Universiteter og Høgskoler i Norge. Som student ved 1 av de 26 overnevnte lærestedene, har man etter å ha betalt semesteravgift til SiO, muligheten til benytte deres barnehage tilbud. De tilbyr plass uavhengig av hvilken kommune foreldrene er registrert i (SiO, 2013, <http://www.sio.no>). En SiO-barnehage er ikke en lokal barnehagen for de fleste. SiO-førskolebarna forbereder seg vanligvis til å starte på forskjellige skoler.

Barnehagens oppdrag utformes av Stortinget. Barnehageloven er fundamentet for virksomheten i alle Norges barnehager og gir bestemmelser for arbeidet. Samfunnsmandatet er formulert i formålsparagrafen, § 1, som beskriver hva samfunnet vil med barnehagen. Styringsdokumentene er viktige for alle som har med barnehagen å gjøre: Lov og rammeplan gir både barnehageeier, barnehagelærere og assistenter de oppgavene de er satt til å ivareta. Samtidig mottar foreldre og foresatte informasjon om rammeverket og innholdet i barnehagen. Tilsyn føres av myndighetene med barnehagen på basis av loven (Thoresen, 2013, ref. i Foss & Lillemyr (red.), 2013).

Barnehagens sterke påvirkning på barns utvikling handler om både det antallet timer barnet er der, at de er der over flere år, og at dette er i en tidlig del av deres liv. Det er da barn lettest lar seg påvirke, og det er i denne alderen at mange av de grunnleggende trekkene i deres personlighet og kompetanse formes (Kvelling, 2010b, s. 15).

Majoriteten av forskningen som er utført på barn er fra USA, og grunnen er at de besitter mektige fagmiljøer og betraktelige forskningsbudsjetter. Amerikansk forskning på dagomsorg, sammenlignet med norske forhold, kan kanskje samsvares tettere med barnepark og dagmamma, enn med den norske barnehagen (Kvelling, 2010b). Derimot, gjengir Kvelling (2010b) at norske studier har vist økt forekomst av atferdsvansker hos barn som gikk i barnehage, når de hadde oppholdstid i barnehagen med en varighet på mer enn 40 timer per uke (Schjølberg mfl. 2008, Zachrisson, Lekhal og Schjølberg 2008, ref. i Kvelling, 2010b, s. 16). God kvalitet hos de ansatte i barnehagen kan redusere risikoen for at barn utvikler atferdsvansker (Kvelling, 2010b, s. 17). Forskningsresultatene fra Norge som er beskrevet av Kvelling, i dette avsnittet omhandler aldersgruppen før og rundt 1-årsalderen. Jeg kan ikke

forholde meg til Kvellos presentasjoner av den norske studien, da jeg ikke finner konkrete opplysninger utover det han hevder. Når jeg, som forsker, i denne oppgaven, skal fokusere på den 3-årige aldersgruppens møte med barnehagen; temavinklet i retning av hvordan barnehageansatte møter nye 3-åringer, så har jeg, som forsker, snevert med kontant ekstern annenhåndsdata som kan besvare- eller bidra til å behandle hovedproblemstillingens sentrale forskningsspørsmål: ”Hvordan møter barnehagen nye 3-åringer?”. Derimot kan tilknytningsteori, med andres forfatteres synsvinkler, samt mine egne empiriske forskningsresultater bidra til å muliggjøre, at jeg kan berøre og belyse dette tema, og frembringe diskusjoner- og fokus omkring problemstillingen som et tema for denne oppgaven. Barnehagens aktualitet og fokusområder i nåtidens samfunn presenteres i neste del.

1.3 Aktualitet

I dette delkapitlet fokuseres det på persepsjoner av elementer av barnehagens innhold og - barnehagens aktualitet i dagens norske barnehagesamfunn.

Barnehagens innhold skal utformes slik at det kan oppleves meningsfylt for det enkelte barn og gruppen. Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne. Personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn, får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet. (Rammeplan for barnehagen, 2006, s. 18).

Ifølge Øyvind Kvello (2010a) kan barnehagen på flere måter ansees som et minisamfunn hvor barnet skal finne sin plass. I kontrast til sitatet ovenfor påpeker han videre at selvhevdelse samt ivaretagelse av egne rettigheter og behov må balanseres mot innordning i et system hvor barna må ta hensyn til medlemmene i det. Medlemmene i dette minisamfunnet er de ansatte og de andre barnehagebarna, og sitatet fra rammeplanen ovenfor legger vekt på hvordan barnet i møte med voksne og jevnaldrende i barnehagen skal styrkes, utvikles og lykkes (s. 20).

Ved foreldremøtet i en oslo-barnehage forklarer styrer til en far, som er Tveitereid (2008) i dette tilfellet, at hun uten å ønske det må ta seg av to barnehager på egenhånd fremover, at møtet må avsluttes før klokken åtte fordi det er innført overtidsstopp, og etter åtte blir det

hundre prosent tilleggslønn på de ansatte. Styreren opplyser Tveitereid om at det er innsparingstider i bydelen, og at det er innført vikarstopp og innkjøpsstopp, og at mat og toalettpapir vil bli kjøpt inn før Jul, ikke noe annet (Tveitereid, 2008). Hvordan kan bemanning, pedagogtetthet og økt kompetanse karakterisere fremtidens barnehager i Norge, med problemstillinger som Tveitereids? Tveitereid (2008) belyser at norske barnehager har den klart laveste pedagogtettheten i Norden (s. 125). At barnehagen nedprioriterer på denne måten kan få konsekvenser for barnas utvikling, hvis nedkuttet økonomisk støtte fører til færre ansatte enn det allerede er i norske barnehager, og tilknytningsbehovene til barna ikke kan følges opp.

Ulvund (2011) fastslår videre at det er viktig at det ikke er for mange barn per voksen (s. 120). Frem til år 2013 har ikke barnehageloven i Norge satt et krav til antallet av bemanning i barnehager, men krevd at bemanningen skal være tilstrekkelig i den grad at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet for å sikre at barnehagebarna mottar omsorg og tilsyn. Forskriftenes formidling av regler foreslo hvor mange barn det kan være per pedagogisk leder. Forskriftene formidler: ”Det skal være minimum en pedagogisk leder per 14 – 18 barn når barna er over 3 år og en pedagogisk leder per 7 – 9 barn når barna er under 3 år og barnas daglige oppholdstid er over seks timer.” Ulvund viste til at loven ikke formidler noe om hvor mange assistenter det skal være i tillegg til pedagogisk leder, men at normen likevel tilser at det er tre voksne per ni barn under 3 år, og fire voksne per 14 barn under 3 år og tre voksne per 18 barn i alderen 3 – 6 år. ”Dessverre har antallet pedagoger gått ned de siste årene. Mange mener at dette kan gå ut over den pedagogiske kvaliteten.” (2011, s. 120 - 121). Det fremtidige kravet til bemanning kan bli utvidet (NOU, nr.1), i henhold til Kunnskapsdepartementet (2012b), og diskuteres i denne oppgavens Kapittel 5.

I de senere årene har det vært et stort fokus på å få opp antallet barnehageplasser i vårt land. Dessverre er det mangel på nok kvalifisert pedagogisk personell og god nok kompetanse i barnehagen (Østrem mfl. 2009). Vi ser det som avgjørende at det i framtida forskes mer på norske barnehager for å sikre kvalitet i tilbudet. Gjennom nye satsinger, blant annet gjennom nye programmer i Norges forskningsråd, kan det se ut til at myndighetene legger opp til et økt fokus på kvalitetsutvikling i barnehagen (Størksen & Thorsen 2011, ref. i Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011, s. 50).

Hva menes med barnehagekvalitet? ”Med barnehagekvalitet menes barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av og erfaringer med barnehagen og i hvilken grad barnehagen oppfyller faglige og samfunnsmessige kriterier på hva en god barnehage er.” (Søbstad, 2002,

ref. i Kvistad & Søbstad, 2005, s. 29). Stemmer definisjonen av barnehagekvalitet, fra sistnevnte sitat, med hvordan barnehagekvalitet som begrep i politiske sammenhenger alltid benyttes? Smith og Ulvund påpeker at, ”selvsagt vil det også være kvalitetsforskjeller på omsorgen og det pedagogiske opplegget fra institusjon til institusjon, avhengig av personalet som til enhver tid arbeider der” (1999, s. 508).

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen benytter barnehagekvalitet som begrep i forhold til å beskrive politiske systemmål hvor han klarlegger regjeringens oppnåelser i løpet av hundre dager på ulike områder, blant annet barnehage. Barnehage-regjeringen har prioritert kvalitet i barnehagen ved å satse med 50 millioner kroner ut over nivået i 2013, og har tatt et betydelig steg for å få fjernet forskjellsbehandlingen mellom offentlige og private barnehager, og vedtatt en langt mer forutsigbar finansieringsordning for private barnehager som blir gjeldende fra 2015. Arbeidet med en barnehageportal hvor foreldre og andre på en enkel måte kan finne og sammenbinde informasjon om barnehagene i Norge har allerede påbegynt (2014). Listen over innsats som utføres av barnehageregjeringen nevnt ovenfor viser ikke til å ha investert i kompetanseutvikling blant barnehageansatte.

Norge er et av få europeiske land som ikke oppfyller UNICEFs krav om at minst 50 prosent av personalet skal ha barnefaglig høyere utdanning på bachelornivå, og at minst 80 prosent av personalet skal ha grunnkompetanse om barn. I Norge har i overkant av 30 prosent høyere utdanning, og så mye som 27 prosent har ingen utdanning utover grunnskolen. Dette bidrar til at kvaliteten på det tilbudet som gis små barn er svært varierende, all den tid mangelen på utdannet personale er svært forskjellig i ulike kommuner (Solheim & Østrem, 2013, Aftenposten).

Bør ikke personalets kunnskap utvikles i tritt med teori og fornyet kunnskap om sped- og småbarns utvikling, eller bør ansatte og barn tilpasse seg de statlige investeringene i barnehagearenaens utvidelsesutvikling? Med andre ord, så kaster Isaksen lys over den fremtidige strukturkvalitet fremfor prosesskvalitet, som beskrives kortfattet utover i dette delkapittelet, og utdypes videre i Kapittel 5.

Gjennom St.meld.nr. 27 ble det satt fokus på kvaliteten i barnehagene og på *Den gode barnehagen*. Stortingsmeldingen fokuserte både på kvantitet, videre utbygging av barnehager, og på kvaliteten i den enkelte barnehage. Den hevdet at norske barnehager har høy kvalitet, men ved å rette fokus på kompetanseutvikling og vurderingsarbeid i den enkelte barnehage ble det hevdet at kvalitet knyttet til personalets kompetanse kan bli bedre og mer bevisstgjort. (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 19).

Sitatet ovenfor belyser at barnehagekvalitet som begrep også benyttes i forhold til å beskrive

politisk-praktiske gjøremål som for eksempel utbyggingen av barnehager. Hvordan kan man da ha tillit til at barnehagekvalitet, som begrepsbenyttes i retning av at den enkelte barnehage tar hensyn til barnas, foreldrenes og de ansattes oppfatninger av hvordan barnehagen oppfyller kriteriene på hva en god barnehage er, slik Søbstad beskriver tidligere i denne delen av oppgaven? Begrepsdefinert annerledes, den subjektive kvaliteten, som beskrives i Delkapittel 4.3.1. ”Det er grunnleggende for arbeidet med kvalitet at det finnes politiske visjoner for hva slags pedagogisk tilbud barn under skolealder skal ha.” (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 81).

Ved foreldremøtet i en oslo-barnehage forklarer styrer til en far, som er Tveitereid (2008) i dette tilfellet, at hun uten å ønske det må ta seg av to barnehager på egenhånd fremover, at møtet må avsluttes før klokken åtte fordi det er innført overtidstopp, og etter åtte blir det hundre prosent tilleggslønn på de ansatte. Styreren opplyser Tveitereid om at det er innsparingstider i bydelen, og at det er innført vikarstopp og innkjøpsstopp, og at mat og toalett-papir vil bli kjøpt inn før Jul, ikke noe annet (Tveitereid, 2008). Hvordan kan bemanning, pedagogtetthet og økt kompetanse prege fremtidens barnehager i Norge, med problemstillinger som Tveitereids? Tveitereid (2008) belyser at norske barnehager har fått den klart laveste pedagogtettheten i Norden.

I sitatet nedenfor vises det til et fremtidig behov for prosesskvalitet, som begrepsmessig behandles ytterligere i Kapittel 5.

Gitt mangelen på førskolelærere og det lave utdanningsnivået som fortsatt kjennetegner barnehagesektoren, ser utvalget at det er nødvendig at nasjonale og lokale myndigheter samt barnehageeiere arbeider langsiktig for å sikre at alle som arbeider i barnehage har kunnskap om barn, barndom og om barnehagens samfunnsmandat. (NOU, nr.1, Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 270).

I St.meld. nr. 24 står det at regjeringen i 2013 vil ”vurdere å innføre en bestemmelse i barnehageloven om at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn” (Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 40). Hvis det er lov og rom for litt ironi i en masteravhandling, i argumentasjon til sistnevnte sitat, betyr det at før år 2013 var barnets beste ingen garanti eller av grunnleggende hensyn i barnehagen, derimot fra og -med år 2013 var barnets beste en garanti eller i hvert fall et grunnleggende hensynsfokus i norske barnehager? Begrunnelsen for ironien er for å slå fast at hvis kunnskapsdepartementet har behov for å befeste dette i år 2012, så kan det være en grunn til det, og grunnen trenger ikke

nødvendigvis å være at barnehagen alltid har hatt barnets beste som et grunnleggende punkt for hensynsfokus. Jeg mener at barnets beste i alle fall ikke kan stigmatiseres, legitimeres eller ”selvfølgeliggjøres” som et grunnleggende hensyn i barnehagen, og at den siterte Stortingsmeldingen ovenfor kan bidra til å bekrefte dette. I så fall, hva er barnets beste? Betyr barnets beste i barnehagen at barnehagekvaliteten er strukturelt, prosessuelt eller subjektivt kvalitetsmessig god slik vi har gjennomgått tidligere i dette delkapitlet (1.3)? St.meld. nr. 24 opplyser at en fundamental kvalitetsform i forhold til det som foregår til daglig i barnehagen er prosesskvaliteten, og er ifølge forskningen avgjørende for hvordan barnehagen påvirker barns utvikling og trivselsprosess. Særpreget betydelig er prosesskvaliteten i voksen – barn og barn – barn relasjoner og samhandlinger. Rammene rundt en annen kvalitetsform som kalles for strukturkvaliteten, bidrar til å legge til rette for eller begrense prosesskvaliteten. God strukturkvalitet er imidlertid ingen garanti for barnas utvikling og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 18). Prosess- og strukturkvalitet beskrives og behandles konsisere i Delkapittel 4.3.1. Hvilke formelle krav stilles til pedagogisk kompetanse i barnehagen? Følgende sitat gir en aktuell pekepinn.

[Barnehageloven stiller kun utdanningskrav til pedagogisk leder og styrer. Av de nær 82 000 ansatte i barnehagen i 2011, har 53 prosent en barnefaglig utdanning i form av en pedagogisk høyere utdanning eller fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfag. Om lag 40 000 ansatte mangler barnefaglig utdanning. Blant disse er det litt over halvparten som ikke har fullført noen utdanning utover grunnskole. Nærmere 4000 pedagogiske ledere og 200 styrere i barnehagen oppfyller ikke utdanningskravene om barnehagelærerutdanning eller tilsvarende. (St.meld. nr. 24, Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 57).]

Hvordan kan samfunnshistorisk utvikling ha påvirket sosiale relasjoner mellom barnehagebarn? Frønes gir er kort og konsis synsvinkel på dette i sitatet nedenfor.

[Bak videospillene, ny musikk og utdanning ser vi mye av det vi alltid har sett. Familiene forandrer seg, mor er i arbeid, det er flere skillisser, og foreldrene er eldre enn for et par tiår siden, men familien er på mange områder svært bestandig og svært konstant. Gjennom hele menneskehetens historie har barn lekt. Lekens dynamikk er stabil, men den har ulike funksjoner i ulike samfunn. I det moderne samfunnet vil lekens evne til å utvikle sosial og kulturell kompetanse være sentrale. Lekens premisser forandres. Oppgaven er å gripe mønstrene i forandringene. Barn er barn, men livsløpene forandres, barndommens ulike faser forandres, og fasenes innhold forandres. (Frønes, 2007, s. 155).]

Solheim og Østrem poengterer i en Aftenposten-artikkel at vi som samfunn må finne løsninger som gjør det mulig å realisere tanken om barn som medborgere, og at en potensiell løsning kan finne sted i barnehagens arena, ”som en offentlig, demokratisk møteplass der barn

opplever omsorg, lek og læring i et samspill med andre barn og voksne” (2013).

Er det for strabasiøst å tro at en kan utvikles til en medborger i samfunnet etter barnehagealder? Kanskje jeg igjen kan oppfattes som en ”smule” ironisk, som i forrige avsnitt, men kan Solheim og Østrems poengtering som siteres ovenfor være en av de politisk – praktiske årsakene til at en ønskes velkommen av barnehagen i tidligst mulig barndomsalder? Eller nærmere forklart, tilvære i et kollaboreringsforhold med en politisk formpedagogisk målstyringshensikt som utvikler eller former barnehagebarn til medborgere i det norske samfunn? Det sistnevnte spørsmålsområdet er jeg innom i form av diskusjoner omkring det som i det pedagogisk-samfunnsakademiske begrepsvokabularet kalles for institusjonalisering i Delkapittel 1.3.4. I neste del vises det til hvordan foreldre kan ha en økonomisk valgmulighet til å bli hjemmeværende med deres barn frem til de er 3 år gamle i Norge.

1.3.1 Kontantstøtte

Økonomisk støtte til foreldre med hjemmeværende barn i Norge kalles for kontantstøtte. År 1998 ble kontantstøtten innført av Bondevik-regjeringen som en ytelse til foreldre som ikke har barna plassert i barnehage. Ytelsen gis til de som har barn mellom 1 og 3 år, og forutsetningen for å motta full kontantstøtte er at barnet ikke har heltidsplass i barnehage. Deltidsplass i barnehage med skriftlig avtalt oppholdstid er en forutsetning for å motta delvis kontantstøtte. I 1999 mottok 83 prosent av 1-åringene og 70 prosent av toåringene full- eller delvis kontantstøtte (Øia & Fauske, 2010). ”Andelen som benytter seg av kontantstøtteordningen, øker med synkende sosial status.” (Hellevik, 2000, ref. i Øia & Fauske., 2010, s. 125). Antall brukere av kontantstøtten har blitt færre. Omkring år 2000 var det 88 000 foreldre som var kontantstøttebrukere. I 2009 mottok bortimot 35 000 foreldre kontantstøtte (NAV-tall, ref. i Øia & Fauske, 2010). Tallene fra 2009 belyser at 43 prosent av foreldre av barn i alderen ett til to år var mottakere av kontantstøtte (Øia et al., 2010).

Hvordan kunne det så argumenteres for den nye ordningen? Det ble hevdet at kontantstøtten ville gi en mer rettferdig fordeling av offentlige midler. Men det viktigste var likevel ønsket om å gi småbarnsforeldre bedre anledning til selv å ta seg av sine egne barn, til glede for både foreldrene og barna. Eller formulert litt annerledes: Et moderne samfunn burde utvide småbarnsforeldrenes mulighet til å velge mellom yrkeskarriere og hjemmetilværelse over noen år mens barna var små. Og ordningen ble markedsført med slagordpreget retorikk: ”Gi tiden tilbake til familiene” og ”Valgfrihet for menn og kvinner”. (Telhaug, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010a, s. 56 - 57).

Kontantstøtten oppfordres politisk og skaper valgmuligheter hos foreldre. Ulike perspektiver på dette igjennom tidene behandles i neste del.

1.3.2 Politiske oppfordringer

Kontantstøtteordningen i Norge mottar både ros og kritikk fra folket. Kontantstøtten kan kanskje anses av noen foreldre som en positiv oppfordring til å være hjemme med barna til de har fylt 3 år, imens den av andre foreldre kan oppfattes som en trussel mot en stabil økonomisk inntekt eller kanskje mors rett til å returnere til arbeidslivet på lik linje med far?

Politikernes kritikk mot kontantstøtten har strukket langt, ifølge Tveitereid (2008) Uttrykk som er benyttet i kritikken mot kontantstøtten er blant annet kunnskapshinder. Og at den kan føre til mer overgrep, mishandling, mobbing av minoritetsbarn, finansiering av narkotika for foreldre på kjøret, svekket kontroll på omskjæring og tvangsekteskap blant innvandrere.

Tveitereids respons til dette er at, ”man kan få inntrykk av at det ikke eksisterte problemer i verden før kontantstøtten ble innført.” (s. 140). Det er bemerkelsesverdig hvordan for eksempel den lavere økonomiske klassens hjemmевærende minoritetsspråklige kontantstøttebrukere blir stigmatisert og generalisert med negative merkelapper, og at den middel eller -høyere økonomiske klassens hjemmевærende majoritetsspråklige kontantstøttebrukere kan stemples og generaliseres med positive merkelapper. De ”negative” kontantstøttebrukerne utnytter staten og bidrar ikke i samfunnet, imens de ”positive” kontantstøttebrukerne vil det beste for deres barns utvikling. En oppfatning av dette kan være at; hvorvidt man er en ”negativ” eller ”positiv” kontantstøttebruker bestemmes ikke av ens handlinger, men av ens etniske, kulturelle eller -økonomiske status i samfunnet. Her kan jeg plassere Bourdieus teorier om kapitaler, men denne type oppgaveproblemstilling kan alene utgjøre en omfattende og selvstendig oppgave, som jeg i fremtiden håper å utforske, enten selv, eller eventuelt ved å oppleve at andre forskere eller forfatter frembringer dette tema.

Oppgavens avgrensingsbehov fører nå til at jeg avrunder diskusjonen omkring politiske oppfordringer til kontantstøtteordning, og jeg konkluderer herved ved å realisere at kontantstøtten gjør det aktuelt for foreldre å bestemme selv om de skal tilbringe de første årene hjemme med sine barn, før de overleveres til- og institusjonaliseres i (jf. Delkapittel 1.3.4) barnehagearenaen. ”Poenget med kontantstøtte var å gi foreldre frihet i valg av omsorgsløsning, og at de som ikke ønsker barnehageplass også skulle motta noe statlig støtte.” (Tveitereid, s. 143).

”Utdanningspolitikk og likestillingspolitikk peker mot yrkesaktive kvinner, mens kontantstøtte, økte pensjoner for de som ikke har innbetalt noe til pensjonsfondene, og skattefradrag for hjemmeværende hustruer støtter begrensninger i kvinners yrkesaktivitet.” (Frønes, 2007, s. 69). ”Kvinneorganisasjonene hevdet at kontantstøtten ville sette likestillingsarbeidet flere tiår tilbake. For ordningen oppfordret jo spesielt kvinnene til å vende tilbake til kjøkkenbenken.” (Telhaug, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010a, s. 57). Kontantstøttebevegelsen har ikke hindret at stadig yngre barn, over tid, har blitt plassert i barnehagen, eller hindret mødres karriereutvikling. Telhaug (2010) belyser at vi per i dag, med sikkerhet, kan konstatere at kontantstøtten som ble vedtatt i 1997 ikke ble en suksess, og begrunner sitt utsagn med at kvinner og menn har foretrukket arbeidslivet fremfor familielivet (ref. i Kvello (red.), 2010a, s. 58). I denne delen har ulike diskusjonsområder omkring kontantstøtten igjennom tidene blitt nevnt. Det forekommer fortsatt politiske diskusjoner om kontantstøtten, hvor tilsvarende eller avvikende meninger og argumentasjoner fremkommer i utallige variasjoner i forhold til om den økonomiske støtten skal forbli, fornyes eller avvikles. Imens sitter foreldre på ”sidelinjen” og venter på myndighetenes avgjørelser. Er det ikke foreldre som bør ha makten her som primære oppdragere av barna i det norske demokratiske samfunnet? Kan foreldre i nåtidens samfunn konkurrere med staten om barneoppdragelsens vilkår? I 1998 skrev Ulvund en kronikk i Dagbladet som ifølge Tveitereid har influert til kontantstøtten som ble innført i 1998. ”Hvis foreldrene tar fatt på hjemmeomsorgen med liv og lyst, kan det stilles spørsmål ved om offentlige eller private omsorgstilbud kan konkurrere med foreldrenes innsats.” (Ulvund, kronikk i dagbladet, 1998, ref. i Tveitereid, s. 137).

1.3.3 Aktuelle diskusjoner om barnehage

[Barn kommer til barnehagen med ulikt innhold i ”ryggsekken” sin. De er forskjellige med tanke på genetikk, tilknytningsstil, temperament og kommer fra ulike familiekulturer. Barna kan være trygge eller utrygge, rolige eller urolige, ha kommet ulikt langt med tanke på motorisk og språklig utvikling. Barn er forskjellige og har derfor ulike behov. Fordi barn er så forskjellige, handler det å gi barn de samme utviklingsmulighetene ofte om å behandle dem ulikt. (Solheim, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010b, s. 128).]

Hvilke eksempler på barnehagediskusjoner kan man treffe på i dagens norske samfunn?

"Smith (2009; 2010) har satt i gang en debatt om barnehage for 1-åringer. Han har stilt spørsmål om hvorvidt de minste barna blir godt nok ivarettatt emosjonelt i barnehagen."

(Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, s. 278). Hva med de andre alderstrinnene? Hva med 3-åringene? VG journalist Ytterviks (2012) artikkel ”Barn under 2 år har det best hjemme”, kaster lys over at barn under to år ikke er emosjonelt klare for barnehage, og at de trenger å være sammen med mor eller far. Noen kan være klare når de er halvannet år mens andre ikke er klare før 4-5 års alderen.” (s. 6). Haarklou (2012) påpeker at barn må ha tilknytningserfaring før de blir overført til andre (ref. i Yttervik, 2012, s. 6). Min kommentar til det sistnevnte er at tilknytningserfaring er et for innholdsrikt begrep, til å anlegge som et rådende forklaringsmoment på; hva barn bør disponere over før de begynner i barnehagen. Begrunnelsen min for å adressere dette er at tilknytningserfaringen kan være trygg eller utrygg, som beskrives kortfattet i Delkapittel 2.3, og ingen av erfaringene kan måle eller garantere at det individuelle barnet har tilstrekkelig med tilknytningserfaring eller er mentalt nok rustet til klargjøring for overføring til barnehagen. Yttervik (2012) nevner noen klarlegginger fra psykologiprofessor Smith; at småbarn er sårbare for barnehage fordi de går gjennom en fundamental tilknytningsperiode fra de er 10 måneder til de er 2 år gamle (s. 6).

Det er lite meningsfullt å stille spørsmålet om dagomsorg er et godt eller dårlig omsorgstilbud for barn (jf. Lamb 1998). Årsaken til at dette ikke er en fruktbar problemstilling, er delvis at betydningen av dagomsorg vil være avhengig både av kvaliteten på omsorgen som blir gitt, og av hvordan familien fungerer. (Smith & Ulvund, 1999, s. 495).

Ulike syn presentert i denne delen av oppgaven, kan representere noen eksempler på hvordan det i Norge ikke er vanskelig å finne diskusjoner vedrørende de minste barnehagebarnas omsorgs- og tilknytningsbehov i barnehagen. Men, som nevnt tidligere i denne delen, hva

med 3-åringenes forutsetninger og behov for å bli møtt i barnehagens tilvenningsperioder? Jeg diskuterer ulike elementer av dette spørsmålet i flere deler av denne oppgaven oppgaven, blant annet i Delkapittel 2.3.

Et behov eller ei, barn må inn i barnehagen på et eller annet punkt for å bli norske medborgere, hevder Solheim og Østrem i Delkapittel 1.3. Med andre ord, barn må igjennom en institusjonaliseringsprosess, som jeg redegjør for i neste del.

1.3.4 Institusjonaliseringsfenomenet

[Den moderne kjernefamilien er en helt annen enhet enn den var for bare noen få tiår siden. Mor, far og barn ser ut som før, men relasjonene mellom dem endres, og ideene om familien forandres. Utdanningssamfunnet betyr ikke bare mer utdanning for alle og mye mer utdanning for mange, det betyr også at barnas tilværelse forandres. Skolen ser ut som før, men den har en helt annen plass i barns liv enn for tretti år siden. Den ligger midt i barnas liv og sorterer dem til ulike framtider. Barndommen er bestandig, men den er samtidig i forandringenes brennpunkt. (Frønes, 2007, s. 157).]

”Mennesker er født sosiale, og spedbarnet må inviteres til å delta i den menneskelige kulturen.” (Hart, 2009, s. 118). Moderniseringen av samfunnet har tappet tradisjonelle fellesskap som slekt og lokalsamfunn. [“Nye fellesskap har ofte preg av å være nytteorienterte institusjoner som for eksempel barnehage.” (Beck, 2009, s. 13).] Koblingen av sosial kontekst og instrumentalisme til pedagogisk sosialisering angår ikke bare nåtidens skole, men også barnehagen. Allerede fra 1-årsalderen begynner opplæringen i barnehagene (Østrem, 2008, ref. i Beck, 2009). Overgangen fra det tradisjonelle til det moderne samfunnet beskrives av Hoëm som uformell og formell sosialisering (Beck, 2009). Denne teorien er ikke en sentral teori for denne oppgaven og skal ikke utdypes videre, men den er interessant å berøre i forhold til samfunnsutvikling og institusjonalisering. I forhold til denne oppgavens sentrale spørsmål om nye 3-åringers møte med barnehagen, har jeg en oppfatning av at 3-åringers- samt de yngre barnas overgang fra hjem til barnehage, også kan anses som å være en del av overgangen fra uformell til formell sosialisering.

”Teorier som søker å beskrive barnets samfunnsmessige posisjon, ser barndommen som et sett av strukturelle og institusjonelle ordninger som danner rammene for barns liv og levekår (Frønes, 2007, s. 13)”. Øia & Fauske formidler at de drøye siste 30 årene har opplevd et preg av en drastisk utbygging av tilsynsordninger, og pedagogiske tilbud for barn i førskolealderen.

Hverdagen har blitt organisert. De små barna går i daginstitusjoner. De større barna vokser opp under en utvidet skoletid og i en tid med skolefritidsordninger. Barna erfarer nå til dags å leve under et strammere tidsbudsjett. Utbygging av barnehager, skolereformer og offentlige fritidsordninger har skapt debattene om den institusjonaliserte hverdagen (2010). ”Mens altså norske barn til langt ut i etterkrigstida levde det aller meste av sine liv utenfor institusjonene, skal livet nå etter hvert for en meget stor del leves innenfor dem.” (Telhaug, 1992, ref. i Øia & Fauske, 2010, s. 126). Tveitereid (2008) hevder at ”det alle er enige om, er hvor viktige de tre første årene er i et menneskes liv. De er så viktige at vi ikke kan overlate styringen av dem til politikere, som først og fremst har produktiviteten å tenke på. Arbeidslivets behov er deres viktigste bekymring.” (s. 9-10). Beck (2009) hevder at i målrettede institusjoner som barnehagen er de sosiale strukturene konstaterte på en helt annen måte. Han beskriver de sosiale strukturene i barnehagene som presiserte, påtrengende og gjennomtrengende. For eksempel, adlyder ikke barnehagebarna det den målrettede institusjonen eller barnehagen forventer og forlanger, så kan det føre til at de blir utsatt for alvorlige negative sanksjoner. Beck belyser videre at spillerommet til for eksempel barnehagebarna i første person innsnevres, og at de må sitte på vent samtidig som de blir tildelt annen og tredje persons roller, eksempelvis rollen som barnehagebarn (s. 20). ”De første vennskap dannes i barnehagen. Gjennom vennskap lærer barna sosial kompetanse. Den er nødvendig for å tilpasse seg alle de jevnaldrende de møter i barnehage og skole.” (Borge, 2013, ref. i Foss & Lillemyr (red.), 2013, s. 53). Hvis barns første vennskap dannes i barnehagen, er de også målrettede institusjonaliserte relasjonsutviklinger (Beck 2009,), tilrettelagt for barns tilpasning for videre utvikling i barnehage, skole? Kanskje også tilpasset for senere utvikling av skatteytende samfunnsborgere? Hvis så, kan det være en utfordring for barnehageansatte å møte nye 3-åringer uten barnehageerfaring som ikke har internalisert barnehagens målrettede institusjonaliserte utvikling?

[Barnehagen setter rammer rundt barns lek og systematiserer leken som læring. Barnehagen bidrar til utvikling av språk, sosiale ferdigheter og konsentrasjonsevne. I utdanningssamfunnets skolemaraton er barnehagen grunnmuren, den utvikler de språklige, sosiale og kommunikative ferdighetene som skolens maraton krever. I 2005-2007 ble barnehagen som læringsarena understreket i norsk politikk, og barnehagen ble overført fra familie- til kunnskapsdepartementet. Men i det øyeblikket vi ser barnehagen som læringsarena og ikke et tilsyn, blir det utdanningspolitiske landskapet forandret. ”Full barnehagedekning” referer til foreldres tilsynsbehov (som varierer med pris og foreldrenes prioriteringer), og ikke til barnas behov for læring eller til samfunnets behov for barn som mestrer skolestart. (Frønes, 2007, s. 82).]

Tveitereid (2008) fremhever at hvis vi sammenlignes med andre land i Europa, så har vi i Norge blant de beste permisjonsordningene. Han tilføyer at vår normale arbeidstid i Norge er kortere enn i de fleste land, at økonomien er bra, at vi er fremragende i likestilling, at majoriteten av foreldre i Norge generelt sett er opptatte av barna sine, men så påpeker han at ”likevel lever stadig yngre barn mer og mer av sine liv i institusjoner (s. 8)”. Tveitereid (2008) informerer videre at i 1990 gikk 15 prosent av norske 1- og 2-åringer i barnehage. Ved utgangen av år 2007 hadde tallet steget til 69 prosent. Hans kommentarer til dette er: ”I løpet av få år er de minste barnas hverdag revolusjonert. Noen mener det er sånn det bør være. Andre kaller det et sosialt eksperiment.” (s. 8). Men ”barnehager er bra for økonomien, for arbeidsgivere og arbeidstakere. Derfor er det så beleilig å tro at det er bra også for alle barn.” (s. 210). Det er undersøkelser som viser at barn fra gode barnehager blir lydlige samfunnsborgere, som sitatet nedenfor eksemplifiserer. I dag går om lag 97 prosent av alle 1- og 2-åringer i barnehage i Norge, og 85 prosent av 1-åringene tilbringer i overkant av 40 timer i barnehagen per uke. Med tanke på viktigheten av barns første leveår utviklingsmessig, så byr dette på utfordringer for barnehagebarna, samt for barnehageansatte som har ansvar for barnas velvære i over 40 timer per uke (Klette, 2013, ref. i Foss & Lillemyr (red.), 2013).

Children enrolled in high quality childcare are more likely as toddlers and preschoolers to cooperate and comply with their mothers and childcare providers (Field, Masi, Holdstein, Perry, & Park, 1988; Howes & Olenick, 1986; NICHD, 1998; Phillips, McCartney, & Scarr, 1987). Children enrolled in high quality childcare as infants and toddlers are more likely as older children to cooperate with caregivers, and in the eyes of caregivers and parents, to have fewer behaviour problems. In the longest-studied children, these findings persist into adolescence (Andersson, 1989, 1992; Field, 1991; Howes, 1988b, 1990; Howes, Hamilton, & Phillipsen, 1998, ref. i Smith & Hart, 2002, s. 147.)

Beck påpeker at i alle moderne samfunn må det være et forhold mellom hverdagsliv som for eksempel det uformelle hjemmelivet, og målrettede institusjoner som for eksempel det formelle barnehagelivet. Et eksempel på dette forholdet som ambivalent, kan være at barnehagen som den målrettede institusjonen dominerer, og dette kaller Beck for det organiserte vanvidd (2009, s. 21). Videre beretter Beck (2009) at ”det organiserte vanvidd kan forstås som et uønsket, men reelt fenomen i det senmoderne samfunn.” (s. 22), og ”noen ganger kan det være slik at positive argumenter for målrettede institusjoner også kan være rettferdiggjøring av veksten i det organiserte vanvidd” (s. 55). ”Det unike hos det enkelte barn files bort når barn ”settes bort” i barnehage eller til dagmammaer allerede fra ettårsalderen, sier Frps nestleder Per Sandberg.” (Ruud, 2013, Aftenposten). Sandbergs uttalelser er et

eksempel som representerer tydelige kritiske synspunkter av institusjonaliseringsfenomenet i dagens norske samfunn.

I neste del redegjøres det for ulike sentrale begreper for denne oppgaven.

1.4 Presisering av begreper

Denne delen består av lett blandede begrepspresisjoner som er av relevans for denne oppgavens innholdsmessige sentraliserte omfang, og konkretiseres ytterligere i Delkapittel

1.6. Innleder dette delkapitlet med det sentrale teoretiske begrepet for denne oppgaven; tilknytning.

Man kan si at tilknytning handler om hvorvidt et menneske har overveiende tillit eller overveiende mistillit til omverdenen. Barn er født med behov for å knytte seg til en omsorgsperson rett og slett for å overleve. Det er nesten ingen mennesker som ikke har en tilknytning til andre, men kvaliteten på tilknytningsstilen varierer mellom personer. Tilknytningsstil regnes som et personlighetstrekk, og er i hovedsak et resultat av kvaliteten på samspillet omsorgsgiverne har maktet å skape med spedbarnet, framfor biologisk betinget. (Kveller, 2010b, s. 44).

Tilknytningen utgjør atferdssystemet, ifølge Bowlby (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011), som videre belyser at den biologiske funksjonen til tilknytningssystemet er å beskytte barnet mot fare. Opprinnelig mot å bli fanget av rovdyr, men i nåtidens miljø benyttes den genetiske programmeringen av tilknytningssystemet til å søke trøst og beskyttelse fra omsorgspersonen når de er redde eller føler farer som truer. Tilknytningen til omsorgspersonen er basert på et sett av universelle responser. For å vareta nærhet til for eksempel mor det første leveåret øker barnet sannsynligheten for å oppnå fysisk kontakt med henne ved å for eksempel klamre seg tett inntil henne, suge på brystet, gråte eller krabbe etter henne. Morens omsorgsfulle respons på barnets behov utgjør en gjensidighet påvirkning og en trygg tilknytning for barnet. Responsen kan for eksempel være trøst når barnet gråter (s. 22). ”Det eksisterer en vekselvirkning mellom å eksplorere bort fra og søke nærhet til tilknytningspersonen.” (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, s. 23).

To say of a child that he is attached to, or has an attachment to, someone means that he is strongly disposed to seek proximity to and contact with a specific figure and to do so in certain situations, notably when he is frightened, tired or ill. The disposition to behave in this way is an attribute of the child, an attribute which changes only slowly over time and which is unaffected by the situation of the moment. Attachment behaviour, by contrast, refers to any of the various forms of behaviour that a child commonly engages in to attain and/or maintain a desired proximity. (Bowlby, 1997, s. 371).

“Attachment behaviour” eller tilknytningsatferd nevnes i flere deler av denne oppgaven, men utdypes særlig i Delkapittel 2.2. Flere tiårs forskning har vist at trygge barn har økt sannsynlighet for mer robust psykisk helse senere i livet, sammenlignet med utrygge barn. Trygg tilknytning kan forstås som et psykologisk immunforsvar (Lyons-Ruth *ofl.*, 1999) mot de utfordringer livet kan gi, mens ulike former for utrygg tilknytning er et tegn på et svekket immunforsvar. (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, s. 103).

Denne oppgavens sentrale forskningsspørsmål, i retning av hvordan barn kan motta omsorg fra barnehageansatte når de har evnen til å mentalisere, berøres i ulike deler av denne oppgaven, blant annet i Delkapittel 2.3. Mentalisering kan begrepsdefineres som evnen til å være oppmerksom og regulerende i forhold til egne og andres mentale og affektive tilstander (Fonagy, 2002, ref. i Brandtzæg *et al.*, 2011, s. 103).

Tilknytningsteori relatert til hovedspørsmålet for denne oppgaven: Hvordan møter barnehageansatte nye 3-åringer? handler i distinkt praksis om å yte omsorg. Forklart konsidere; at den voksne yter omsorg overfor barnet som er mottaker av omsorg.

Omsorgsyttelse er det sentrale tiltaksmiddelet for oppgavens tema, men omsorgsfokuset formuleres med teoretiske begreper og dagsaktuelle forskningsresultater, samt variasjoner av objektive og subjektive syn på ytelsen, som til syvende og sist krever omsorg. Hva er omsorg? [”Omsorg kan forstås som kvaliteter ved en relasjon (Kjørholt 1993), omsorg handler om innlevelse og at man handler til beste for andre (Eide H. og N. Winger 1994), og omsorg inngår i det daglige livet mellom mennesker (Bastiansen 1986).” (Holthe, 2003, s. 79).] Kan barnehageansattes ivaretagelse av nye 3-åringers tilknytningsbehov som et omsorgsyttelsestiltak i barnehagens tilvenningsperiode aktes på som en bidragsfaktor for å skape en god barnehage? Tilsvare god omsorg i barnehagen, en god barnehage?

Her er noen korte og konsise begrepsdefinerte beskrivelser relatert til denne oppgavens metodeområde som forskningsmessig er av kvalitativ art. Metode betyr ”veien til målet” på gresk (Kvale & Brinkmann, 2010). I samfunnsvitenskapene har metodebegrepet fått en mer mekanisk betydning. ”En metode er et sett med regler som kan brukes på en mekanisk måte

for å realisere en gitt målsetting.” (Elster, 1980, ref. i Kvale & Brinkmann, 2010, s. 99). Det finnes utallige definisjoner og oppfatninger av metode som begrep, men det går jeg ikke nærmere inn på i denne oppgaven. ”Kvalitativ forskning kan gi oss troverdige beskrivelser av menneskers verden. Kvalitative intervjuer kan gi oss velfundert kunnskap om vår samtalevirkelighet. Forskningsintervjuet er en kunnskapsproduserende aktivitet.” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 66). En ytterligere behandling av begrepene i det sistnevnte sitatet vil foretas i Delkapittel 3.3. ”Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer.” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 201), som jeg i denne oppgavens undersøkelse gjør med mønstervurderinger innenfor et kasusstudie (jf. Delkapittel 3.1). Jeg benytter begrepene undersøkelse og intervjuundersøkelse om hverandre, når jeg relaterer til egen empirisk kvalitativ forskning for denne oppgaven.

1.5 Konkretisering av problemstillingsområdet

I denne oppgaven endret jeg min originale problemstilling for å tilpasse datafunn. Min originale problemstilling hadde som mål å belyse sosiale differanser mellom 3-åringer med- og uten barnehageerfaring. I forhold til den forskningsmessige gyldigheten og mine empiriske datafunn, erfarte jeg utfordringer med generaliserbarheten og validiteten, som innbefattet diffuse observasjoner og datafunn. I motsetning til den nåværende problemstillingen, som jeg oppfatter som konkret og samfunnsaktuell. Mine empiriske forskningsfunn fra denne oppgavens undersøkelse ga rikelig med grunnlag til å forme oppgavens sentrale problemstillingsspørsmål: Hvordan møter barnehageansatte nye 3-åringer?

Det jeg fokuserer på i denne oppgaven er hvordan den nye 3-åringen uten tidligere barnehageerfaring blir møtt og ivaretatt av ansatte i barnehagen. Har barnehagen et eget opplegg på hvordan nye 3-åringer som aldri har erfart å bli forlatt i en barnehage alene uten sine foreldre eller primære omsorgspersoner, blir møtt og fulgt opp i tilvenningsperioden? Fire erfarne pedagogiske ledere fra hver sine barnehageavdelinger intervjues og konverserer omkring spørsmålene innenfor oppgavens sentrale tema: Nye 3-åringer. I neste del presenteres varierte versjoner av denne oppgavens hovedspørsmål, gjengitt avslutningsvis i forrige avsnitt

1.5.1 Kompletterende delspørsmål til hovedspørsmålet

Det sentrale spørsmålet for denne oppgaven er som nevnt: Hvordan møter barnehageansatte nye 3-åringer? men spørsmålet blir vinklet i ulike formuleringer i ulike situasjoner, både under intervjuet og under oppgave skrivingen. Her er noen eksempler. Hvordan arbeider barnehageansatte for å møte nye 3-åringer”, som kan gjenfinnes i ulike deler av oppgaven. Er barnehageansatte opptatte av hva tilknytningsforutsetningene en ny 3-åring har med seg fra hjemmet har å si for barnets videreutvikling i barnehagen? Vinklet annerledes, Hvordan arbeider barnehageansatte med å ivareta eller videreutvikle forutsetningene en ny 3-åring bærer med seg fra hjemmet? Er det forskjeller i forhold til sosial kompetanse hos 3-åringer med barnehageerfaring og 3-åringer uten barnehageerfaring? Hvis man sammenligner 3-åringer med- og 3-åringer uten barnehageerfaring, kan det tenkes at nye 3-åringer ved å inntre et nytt miljø vil oppleve et høyere stressnivå enn 3-åringer som allerede har internalisert barnehagens hverdagsregler og er vant til å bli forlatt av deres primære tilknytningspersoner? Hvordan påvirker barnehagekvaliteten en ny 3-årings barnehagestart? Kan tilknytningen påvirke hvordan nye 3-åringer opplever hele institusjonaliseringsprosessen? Stilt annerledes, påvirke hvordan de opplever å begynne og leve i en ny verden som barnehage etter tre år hjemme uten barnehageerfaring? Er barnehageansatte like forberedt på å ta imot en ny 3-åring som å ta imot en ny 1-åring? Fokusområdene knyttet til spørsmål stilt omkring oppgavens problemstillingsområde vil i hovedsak være innenfor tidsrommet; tilvenningsperioden. I bearbeidingen av delspørsmål hentet fra hovedspørsmål, samt -forskningsspørsmålene, lot jeg meg motivere av råd som sitatet nedenfor utgir.

Hvordan kan jeg formulere spørsmålene til de pedagogiske lederne, som for eksempel spørsmålene nevnt avslutningsvis i forrige avsnitt, for å motta innholdsrike svar? [“The key is to understand that your research questions have both substance – for example, what is my study about? – and form – for example, am I asking a “who,” “what,” “where,” “why,” or “how” question?” (Yin, 2014, s. 11).] Med blant annet dette sitatet som grunnlag for min vurdering av utformingen av oppgavens forskningsspørsmål, dannet det simultant mitt grunnlag for å velge ”case” som metode, heretter oversatt til kasusstudie.

1.6 Bakgrunn for valg av metode og informanter

Ved forespørsel til styrer av studentbarnehage i Oslo om tilgang på fire erfarne pedagogiske ledere fra hver sin avdeling til intervju i forbindelse med masteroppgave, ble godkjenning og et godt samarbeide iverksatt mellom styrer og meg som forsker. Valg av erfarne pedagogiske ledere som informanter styrker sannsynligheten for å motta svar fra individer som har erfaring med eller -har observert treårige barnehagebarn uten tidligere barnehageerfaring. Tilgang på erfarne informanter er min bakgrunn for å gjennomføre undersøkelsen for denne oppgaven, samt min bakgrunn for å utføre en kvalitativ forskningsmetode.

1.7 En gjennomgang av kapitlene

Kapittel 2 presenterer og behandler denne oppgavens teoretiske rammeverk. Bowlbys tilknytningsteori, sammen med andre forfatters tyding, bidrar til å belyse en sammenheng mellom; aspekter ved tilknytningsteori og denne oppgavens sentrale område om 3-åringers omsorgsbehov i barnehagens tilvenningsperiode.

Kapittel 3 beskriver metode for analyse gjennomgående, samt hvordan metoden bearbeider denne oppgavens empiriske kvalitative undersøkelse.

Kapittel 4 består av empirisk forskningsdata fra denne avhandlingens intervjuundersøkelse. Uttalelser og besvarelser fra informantene settes i sammenheng med hovedproblemstilling for denne oppgaven.

Kapittel 5 parallelliserer forskningsresultatene fra denne oppgavens empiriske kvalitative undersøkelse med teoretiske og aktuelle temaer fra denne oppgaven, i kollasjon med hovedproblemstillingsområdet for denne masteravhandlingen.

Kapittel 6 oppsummerer oppgavens helhetlige innhold, men ofte anskueliggjort i form av nye relaterte tekster, som gir ytterligere rom for refleksjonsmomenter omkring denne oppgaves hovedproblemstilling.

1.8 Oppsummering

Når jeg i denne oppgaven gjengir oppgavens hovedproblemstilling, det sentrale forskningsspørsmålet og andre relaterte uttrykk omkring hovedområdet for denne masteravhandlingen, så henvender jeg meg kun mot et hovedområde. Med andre ord, denne oppgaven har et hovedproblemstillingsområde. Forskningsspørsmålet knyttet til hovedproblemstillingsområdet er allerede angitt innledningsvis i Kapittel 1, og oppgis- eller kan gjenkjennes ved flere anledninger i alle kapitlene av denne oppgaven. Alle aktuelle, teoretiske og empiriske områder i denne oppgaven kan knyttes til det sentrale forskningsspørsmålet, og utgjør med denne bakgrunnen; kjernen i denne oppgavens hovedproblemstillingsområde. Gjentar herved denne oppgavens sentrale forskningsspørsmål: *Hvordan møter barnehageansatte 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring i tilvenningsperioden?* I neste del går vi rett på det teoretiske rammeverket for denne masteravhandlingen.

2 TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapitlet, presenteres teoretiske syn, i belysning med denne oppgavens sentrale forskningsspørsmål¹.

”Barns tilknytning handler i hovedsak om kvaliteten på omsorgspersonenes samspill med barnet. Barn er fra fødsel av sensitive for forelderens sinnstilstand og emosjonsuttrykk.” (Cohn & Tronick, 1989, Broberg, 2008, Braarud, 2011, ref. i Kvello & Håkansson, 2013, s. 165). [“The instinctual bonds that tie human young to a mother-figure are built on the same general pattern as they are in other mammalian species” (Bowlby, 1958, Harlow and Zimmermann, 1959, Rollman-Branch 1960, ref. i Bowlby, 2005b, s. 59).] ”Fenomenet tilknytning dreier seg om barns følelsesmessige binding til omsorgspersoner” (Smith & Ulvund, 1999, s. 256), og ”normalt vil et barn ha etablert tilknytningsrelasjoner til foreldrene i løpet av de første ni månedene.” (Bowlby, 2007, ref. i Drugli, 2010, s. 22). I nimbånedersalderen er barnet bevisst på at nærhet til omsorgsperson resulterer i en følelse av trygghet (Smith, 2002, ref. i Drugli, 2010.) Små barn kan evne å trekke inn flere tilknytningspersoner, men de foretrekker en primær tilknytningsperson (Bowlby, 1973, ref. i Drugli, 2010). Barn trives best med å utforske sine evner først når de er sikre på at det finnes en- eller flere tilgjengelige voksne i nærheten, som de kan støtte seg til hvis noe går galt. De støttende voksne, som barn utvikler tillit til, kan kalles for tilknytningsfigurer (Bowlby, 1969, ref. i Bowlby, 2005b, s. 125, jf. Delkapittel 5.2). Primære tilknytningsfigurer eller tilknytningspersoner, kan for eksempel være; foreldre, foresatte, eller andre voksne som har vært tilgjengelige overfor barnet med dagligdags omsorg fra barnets første stunder. Og søkes av barn ved for eksempel; behov for trøst og nærhet når de er stresset, er redde eller har opplevd en form for ulykkesskade. De andre tilknytningspersonene som barn eventuelt velger å trekke inn skapes det sekundære tilknytningsrelasjoner til (Drugli, 2010), som for eksempel med barnehageansatte.

I tilknytningslitteraturen beskrives trygge relasjoner som relasjoner der barn uanstrengt kan søke trøst og beskyttelse, og motta støtte til autonomi og utforskning ved behov. Hvis barnet skal oppleve en helhetlig trygghet kreves det at foreldrene eller omsorgspersonene er ledende

¹ Hvordan møter barnehageansatte 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden?

når det trengs, men at de samtidig støtter og følger opp etter barnets behov. Er foreldrene eller andre primære omsorgspersoners atferd, kommunikasjon eller handlinger overfor barnet styrt av egne emosjoner og behov, så kan det bidra til at for eksempel omsorgspersonen mister evnen til å være tilstede på en sensitiv og spontan måte i forhold til å tilpasse barnets individuelle behov. Denne evnen hører innunder mentaliseringsperspektivet. "Mentalisering innebærer å tilføre mening til barnets behov og tilstander. Å hjelpe foreldre eller andre primære tilknytningspersoner til å "holde barnets sinn i sitt" blir viktig for at de skal være i stand til å møte barnets ulike behov på måter som øker tilknytningstryggheten." (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, s. 103). Å ta barnets perspektiv oppfatter jeg som å ha evnen til å mentalisere. Besitter en evnen til å mentalisere, besitter en også empatiske evner. ["Empati er evnen til å fornemme og forstå egne og andres følelser og kunne reflektere over hva som foregår følelsesmessig mellom mennesker. Denne kapasiteten kaller Fonagy for mentaliseringsevne." (Hart, 2009, s. 119).]

År 1977, finnes det forskning på 3-åringer, av Marvin, med resultater fra en undersøkelse med tre grupper av barn i en henholdsvis alder av 2, 3 og 4 år. To situasjoner ble administrert i undersøkelsen. En oppgave gikk ut på at barnet måtte vente med å motta en kjeks til Mor hadde fullført å skrive et brev, samt en fremmedsituasjon som var alderstilpasset barnet. Resultatene avdekket at flertallet av 3-åringene, men ikke 2-åringene, var i stand til å hemme en målrettet form for atferd ved at de tok hensyn til morens plan og ventet til omstendighetene passet for begge, før de utførte handlingen. Forskergruppen til Marvin avdekket at flere av 3-åringene var i stand til å begripe at tilknytningspersonen har egne tanker, følelser, planer og mål, og at de mestret å skille mellom eget perspektiv og tilknytningspersonens perspektiv (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011). Med andre ord, eksemplifiserer Marvins undersøkelse, at 3-åringer har grunnlaget for å mentalisere². Ut i fra Marvins perspektiv, kan en anse eller oppfatte at en trygg tilknytning kan bidra til å utvikle barnets mentaliseringsevne. I Delkapittel 2.1, beskriver jeg konsist, Bowlbys (1988) siste utviklingsfase av barns tilknytning, titulert målkorrigert partnerskap (s. 200), som jeg mener kan relateres til Marvins undersøkelse beskrevet i dette avsnittet. Marvins undersøkelse får meg til å stille spørsmål ved hvordan en 2-åring, hvis mentaliseringsevne er fraværende slik Marvin illustrerer ovenfor i dette avsnittet, kan emosjonelt mestre å forlate dens primære tilknytningsperson uten indre komplikasjoner for å starte i barnehagen? Særlig når barnets

² Jeg belyser 3-åringers evne til å mentalisere, for å knytte en relasjon til hvordan barnehageansatte kan møte 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden.

fundamentale behov først og fremst er å søke nærhet samt knytte seg til sin primære omsorgsperson for å etablere en tilknytningsrelasjon. (Singer 1992; Ainsworth 1982, ref. i Holthe, 2003, s. 62).

2.1 Presentasjoner av Bowlbys tilknytningsteori

I denne delen presenteres det enkelte aspekter ved Bowlbys tilknytningsteori, som kan ses i sammenheng med hvordan relasjoner til primære tilknytningspersoner, for eksempel foreldre, kan påvirke nye 3-åringers relasjonsbygging til andre barn, og potensielle sekundære tilknytningspersoner, som barnehageansatte, i barnehagens tilvenningsperiode.

Attachment theory (Ainsworth, 1973; Bowlby, 1969) posits that the quality of children's early attachment relationships with their primary caregivers influences their feelings of security, sense of freedom to explore, and development of mental representations of themselves and others. On the basis of these internal working models, children come to predict the behaviour of others and make attributional assumptions about these behaviours. According to the theory, children with secure attachment relationships come to expect interactions with their parents and others to be caring, reciprocal, and safe, whereas children with insecure attachments have less positive and more inconsistent expectations (Elicker, Englund, & Sroufe, 1992). As such, attachment researchers have hypothesized that the parent-child attachment relationship, due to its primacy, is the core around which other social relationships, including relationships with peers, are framed (LaFreniere & Sroufe, 1985; Sroufe, 2005). (Reich & Vandell 2011, ref i Smith & Hart, 2011, s. 266).

I sitatet over belyser Bowlby blant annet om indre arbeidsmodeller, hvor barn med en trygg tilknytning kan utvikle en positiv selvoppfatning, samt oppfatninger av at relasjoner med primære- og sekundære tilknytningspersoner, og andre barnehagebarn er basert på trygghet og forutsigbarhet. I følgende sitat beskriver Bowlby vilkårene 3-åringers utviklingen av tilknytningsrelasjoner til sekundære omsorgspersoner.

A main change is that after their third birthday most children become increasingly able in a strange place to feel secure with subordinate attachment-figures, for example a relative or a school teacher. Even so, such feeling of security is conditional. First, the subordinate figures must be familiar people, preferably those whom the child has got to know whilst in the company of his mother. Secondly, the child must be healthy and not alarmed. Thirdly, he must be aware of where his mother is and confident that he can resume contact with her at short notice. In the absence of these conditions he is likely to become or to remain very 'mummyish', or to show other disturbances of behaviour. (Bowlby, 1997, s. 205).

En oppfatning av Bowlbys sitat ovenfor, knyttet til nåtid og denne oppgavens sentrale forskningsspørsmål, kan for eksempel være at: Hvis 3-åringer uten barnehageerfaring skal være trygge i sekundære tilknytningsrelasjoner i barnehagen, er det en fordel med trygge primære tilknytningsrelasjoner hjemmefra? Hvis så, hvilken tilknytningsrelasjon kan foreldre starte med å fokusere på? ”Barnets første relasjon til foreldrene internaliseres som ”indre arbeidsmodeller” for senere relasjoner.” (Killén, 2012, s. 51). Hart & Schwartz (2009) formidler Bowlbys beskrivelser av sentrale trekk ved barns indre arbeidsmodell som; barnets forestilling om hvem deres tilknytningspersoner er, hvor tilknytningspersonene kan bli funnet eller oppsøkt, og forventninger til hvordan tilknytningspersonene kan reagere og være tilgjengelige overfor barnets signaler. ”Arbeidsmodellen er en indre konstruksjon som skaper individualitet; den blir styrende for barnets forståelse av og reaksjon på den innputten som kommer utenfra, og den er bestemmende for måten barnet knytter seg til andre og forholder seg til omverdenen på”. (s. 73). ”Barnets forestillinger om i hvilken grad omsorgspersonen er emosjonelt tilgjengelig, og hvor akseptabelt selvet er, sett fra den voksnes synsvinkel, hører inn under begrepet *indre arbeidsmodeller*.” (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, s. 42). Ut ifra beskrivelser vedrørende utviklingen av barnets indre arbeidsmodell hittil i dette avsnittet. Hvis for eksempel en ny 3-åring i tilvenningsperioden, ut ifra hennes eller hans indre arbeidsmodeller, har mentale forestillinger om barnehagesatte som forutsetning for å bygge relasjoner til barn og voksne. Hvordan kan for eksempel en ansatt i barnehagen, i rollen som potensiell sekundær tilknytningsperson i tilvenningsperioden, møte 3-åringen uten tidligere barnehageerfaring; hvis barnet ut ifra en trygg tilknytning har positive forventninger til den voksnes omsorgsyttelse, eller ut ifra en utrygg tilknytning har negative forventninger til den voksnes omsorgsyttelse? Kan voksnes bevissthet omkring aspekter ved Bowlbys tilknytningsteoretiske utviklingsmodell; målkorrigert partnerskap, bidra i omsorgsgivernes møte med 3-åringer?

År 1969 presenterte Bowlby en utviklingsmodell som inkluderer fokusområdet; tilknytning til omsorgsperson i tidlig barndom, som han deler opp i fire faser (Belsky & Nezworski, 1988). Teoretisk begrepet for denne utviklingsmodellen er målkorrigert partnerskap. En kort og konsis beskrivelse av de fire fasene i utviklingsmodellen til Bowlby belyses herunder, men med hovedfokus på den fjerde fasen. Den fjerde fasen beskriver jeg mer detaljert enn de tre første fasene, fordi den omhandler 3-åringer og er av tydeligere relevans for oppgavens hovedområde. Fase 1 og 2 fokuserer på de første månedene av et spedbarns liv. Fase 3 tar for seg tiden etter de første seks månedene i spedbarnets liv og fokuserer på det fjerde

utviklingsstadiet til Piaget om den sensomotoriske perioden til spedbarnet. Den sensomotoriske perioden tar for seg spedbarnets objektpermanens. Kort beskrevet handler objektpermanens om barnets evne til å forlate sin trygge base- eller primære tilknytningsperson for å utforske omgivelsene (Belsky & Nezworski, 1988). Eksempelvis, kan sannsynligvis ikke et barn under 1 år, uten å ha utviklet objekt permanens, ved overlevering i barnehagens tilvenningsperiode av en primær omsorgsperson, eie evnen til å fatte at omsorgspersonen senere samme dag, returnerer for å hente ham eller henne. Majoriteten av nye 3-åringer med- eller uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden, opplever sannsynligvis ikke å leve i uvisshet i forhold til denne spesifikke kontekst. Dette fordi 3-åringene kan ha utviklet objektpermanens, for minst et par år tilbake. Fase 4 fokuserer på barn over 3 år, og presenteres på følgende måte av Bowlby (1988):

Phase IV, which begins somewhere after the third birthday, is characterized by a new level of dyadic relationship termed *the goal-corrected partnership*. In this phase, the child and mother become increasingly able to construct and maintain joint plans for proximity and the attachment relationship is thus increasingly regulated by communicative and other symbolic processes (language, social inference) as well as by behavioral interactions (s. 188).

Bowlby (1988) beskriver ”the goal-corrected partnership” eller målkorrigert partnerskap som et utviklingspunkt hvor felles planlegging forløper mellom foreldre og barn (s. 200). Et målkorrigert partnerskap mellom barn og foreldre, kan danne et utviklingsgrunnlag for senere forhandling mellom de (Marvin, 1977; Marvin & Greenberg, 1982 ref. i Bowlby, 1988). Bowlbys (1969, 1980) fjerde og siste fase for utvikling av tilknytning som handler om dannelsen av et målkorrigert partnerskap, angår barn omkring 3-årsalderen og beskrives kortfattet nedenfor, av Smith og Ulvund, som følgende sitat beskriver.

Erkjennelsen av at omsorgspersonen har sine egne planer og mål, og at disse av og til kan komme i konflikt med atferden i forhold til barnet, er noe som først viser seg i det tredje leveåret. Når barn får en forståelse av omsorgspersonens følelser og motiver, blir deres verdensoppfatning mer kompleks og atferden langt mer fleksibel. Dette gjør at grunnlaget for utviklingen av et mer komplekst forhold, som Bowlby betegner som et ”målkorrigert partnerforhold”, blir dannet. (Smith og Ulvund, 1999, s. 262).

Målkorrigert partnerskap knyttes opp mot det sentrale forskningsspørsmålet for denne oppgaven, i Delkapittel 5.2: Hvordan kan barnehageansatte møte 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden?

Om man begynner i barnehagen som 1-åring eller 3-åring, så er det barnets tidlige tilknytningserfaring med primære tilknytningspersoner i hjemmet, som er den grunnleggende bakgrunnen til barnets forutsetning for relasjonsutvikling, i følge Bowlbys forklaringer i denne delen (2.1). Neste del gjennomgår noe av tilknytningsteoretikeren John Bowlbys biografisk narrativ, i kontekst av hans inspirasjoner for å danne teori om tilknytning.

2.2 Tilknytningsteoretiker John Bowlby

John Bowlby (1907-1990) er denne oppgavens hovedteoretiker (jf. Kapittel 1), som han ofte er hos forfattere som redegjør for tilknytningsteori. Smith & Ulvund uttrykker at Bowlby var den første som brukte tilknytningsbegrepet som term for å beskrive den unike relasjonen som oppstår mellom foreldre og barn (1999, s. 256).

Bowlby studerte hvordan dyrene beveger seg unna mor allerede få timer etter fødsel, og hvordan de vender tilbake så fort de er utrygge, som viser en tydelig likhetsforbindelse til Ainsworths videreutvikling av trygg base fenomenet mellom spedbarn og deres primære tilknytningsperson. Bowlbys observasjoner av tilknytningen som forløper hos dyr, sammenlignes med tilknytningsprosessen hos mennesker (Bowlby, 1997, s. 181). Teorien om trygg base beskrives i Delkapittel 2.3.

Moderne tilknytningsteori og tilknytningsrelatert praksis har sitt utgangspunkt i Bowlbys pionerarbeid. I tidsrommet 1969 – 1980 publiserte Bowlby et trebindsverk om; tilknytning og tap, som i ettertid dannet et grunnlag for nåtidens tenkning om tilknytningsrelasjoner mellom barn og foreldre (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011). Inkludert hvordan barns tilknytningsrelasjoner med primære tilknytningspersoner kan påvirke deres utvikling, samt utvidede aktuelle refleksjoner om relasjoner mellom barn – sekundær tilknytningsperson, i dagens barnehagesamfunn (jf. kapittel 2), som diskuteres i ytterligere i Delkapittel 5.2.

Før 2. Verdenskrig var Bowlby ansatt ved ”Child Guidance Clinic” i London for en periode, og det var her han ble direkte opptatt av det han er kjent for i dag, som er tilknytningsteori. Ved denne klinikken ble han spesielt opptatt av hvilken betydning foreldres barndomsopplevelser har for problemene til barna (Hart & Schwartz, 2009), som jeg våger å assosier til aspekter ved Bowlbys senere teori om indre arbeidsmodeller (jf. Delkapittel 2.1). På den tiden hadde han kanskje ikke på offentlig vis begrepsfestet denne teorien, som han da

forsket på som en hypotese? ”Summen av tilknytningserfaringer skaper såkalte indre arbeidsmodeller. Det er forforståelser av hvordan relasjoner er, altså noe ubevisst, kombinert med mange bevisste erfaringer.” (Kvelling & Håkansson, 2013, s. 167). Bowlby var opptatt av måten en kan forstå forstyrrelser i personlighetsutviklingen på, som ofte så ut til å springe ut av opplevelser av savn eller tap av moderlig omsorg. Det manglet en teori som kunne innpasse den foreliggende empirien i en samlet forståelse. Bowlby satte seg for å utvikle en slik teori, og det ble til teorien om tilknytning, som beskriver prosessen hvor barnet blir forbundet med omsorgspersonen, noe som fører til dannelsen av personligheten (Hart & Schwartz, 2009, s. 64).

I denne oppgaven velger jeg å benytte aspekter ved hans teori i retning av denne oppgavens hovedområde om 3-åringer og barnehagetilvenning (jf. Kapittel 1). Et kritisk perspektiv på Bowlbys teoretiske fremstillinger, kan for eksempel være at hans beskrivelser kun fokuserer på mor som barnets primære tilknytningsperson. Samtidig anser at jeg denne formen for kritikk, kanskje overser at samfunnsforholdene er annerledes i dag, enn det de var under den tiden hvor Bowlby forsket, med tanke på for eksempel kjønnsroller og barneomsorg i husstanden. Derfor støtter jeg meg ikke fullkomment til dette kritiske perspektivet. Historisk ramme for dagomsorg behandles i Delkapittel 2.5, hvor samfunnshistoriske beskrivelser og statistikk som konstaterer at samfunnsforholdene er annerledes i dagens Norge presenteres. I forhold til forskningsutvalget til Bowlby, kan en annen kritisk spekulativ vinkling på dette kanskje være at Bowlby så på mødre som mer anlagte tilknytningsobjekter, enn fedre, som ble mer betraktet som rollemodeller overfor deres barn? Kan følgende sitatet tolkes i retning av de kritiske spørsmålene fra dette avsnittet?

The working model a child builds of his mother and her ways of communicating and behaving towards him, and a comparable model of his father, together with the complementary models of himself in interaction with each, are being built by a child during the first few years of his life (Main, Kaplan, and Cassidy, 1985, ref. i Bowlby, 2005a, s. 146).

Som antydnet i Delkapittel 1.5, beskrives hermed Bowlbys definisjon av tilknytningsatferd på følgende vis. Han skiller mellom tilknytning og tilknytningsatferd. Tilknytningen er et egenskapelig beredskap hos den tilknyttede som er aktivert hele tiden, for å observere tilknytningspersonens tilgjengelighet. Tilknytningsatferd er derimot en term som beskriver ulike atferdskategorier, som hjelper barnet med å opprette og opprettholde nærhet til omsorgspersonen. For eksempel ved å smile, gråte eller krabbe mot den voksne. (Hart &

Schwartz, 2009, s. 69). "Because the human infant is born so very immature and is so slow to develop, there is no species in which attachment behaviour takes so long to appear." (Bowlby, 1997, s. 183). "Briefly put, attachment behaviour is conceived as any form of behaviour that results in a person attaining or retaining proximity to some other differentiated and preferred individual, who is usually conceived as stronger and/or wiser." (Bowlby, 2005b, s. 154). I følge Bowlby (2005b) er tilknytningsatferden varende og iboende hele menneskelivet, men kommer mest til atferdsmessig syne i spedbarnsalderen (s. 154). Tilknytningssystemets biologiske funksjon er beskyttelse, og utgjør atferdssystemet hos Bowlby. Addendums vis fremstiller han ulike atferdssystem, som regulerer menneskelig atferd. For eksempel omsorgssystemet, som handler om foreldrenes binding til barnet, og atferdssystemet, som har med utforskningsatferden å gjøre. Innenfor atferdssystemet, for eksempel sosial atferd; kommer til syne på inkonsekvente tidspunkter i barns liv, men tilknytningen er medfødt (Hart & Schwartz, 2009, s.66). "Attachment behaviour remains readily activated until near the end of the third year; in healthy development it becomes gradually less readily activated thereafter." (Bowlby, 2005b, s. 155), som betyr at nye 3-åringer i barnehagens tilvenningsperiode fortsatt ifølge Bowlby har en synlig tilknytningsatferd. Hvis barnehageansatte møter 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden, med en bevissthet omkring dette for å ivareta barnets tilknytningsbehov, kan det være til gunst for barnets utvikling? Kan dette kanskje være en sekundær tilknytningspersons ansvar?

Smith og Ulvund (1999) avslutter dette delkapitlet med denne beskrivelsen av Bowlby: "I forbindelse med studier av barns første sosiale relasjoner må Bowlbys arbeider (1958, 1969, 1973, 1980) karakteriseres som epokegjørende." (s. 256),

2.3 3-åringens tilknytningsbehov

I denne delen tar vi med oss tilknytningsfenomenet videre inn i kontekst av barnas tilknytningsbehov i barnehagens tilvenningsperiode. Denne delen bygger gradvis opp mot 3-åringens tilknytningsbehovsrelaterte utvikling. Betydningen av at for eksempel foreldre som primære- eller barnehageansatte som sekundære tilknytningspersoner, møter barna med omsorgsgivende respons og tilgjengelighet som en trygghetsfaktor, i situasjoner hvor barnas tilknytningsbehov er gjeldende, beskriver Bowlby i sitatet nedenfor.

[The behaviour of parents, and of anyone else in a care-giving role, is complementary to attachment behaviour. The roles of the care-giver are first to be available and responsive as and when wanted and, second, to intervene judiciously should the child who is being cared for be heading for trouble. Not only is it a key role but there is substantial evidence that how it is discharged by a person's parents determines in great degree whether or not he grows up to be mentally healthy. (Bowlby, 2005b, s. 158).]

En eksempelvis tolkning, ut i fra sitatet over, kan være at en god omsorgsutøvelse fra barnehageansatte som har en sekundær tilknytningsrelatert rolle overfor et barnehagebarn, krever at de er tilgjengelige for barnet på en responsiv og kjærlig måte fordi det skaper en trygg tilknytning. Det kan være utslagsgivende for små barns trivsel og utvikling at det er trygge relasjoner mellom barn og tilknytningspersoner. Tilknytningen hos barnet etableres, når barnets ytringer og behov blir møtt med respons fra tilknytningspersoner. Hvis responsen er tilpasset barnets ytringer og behov, så kan barnet utvikle en trygg tilknytning. I motsetning, er responsen tilfeldig og utilpasset, så kan barnet utvikle en utrygg tilknytning (Størksen & Thorsen 2011, ref. i Midthassel et al, 2011). Hvordan kan barnehageansatte mestre å være emosjonelt tilgjengelig for nye 3-åringer og alle de nye barna, til enhver tid i tilvenningsperioden og tiden deres videre i barnehagen, slik tilknytningsteorien formidler at er essensielt for barnets utvikling og ivaretagelse av tilknytningsevner? Omsorgspersonen barnet knytter seg til, enten det være seg mor, far, bestemor eller ”barnehagetanta”, kan kalles for tilknytningspersoner. Man kan skille mellom primære- (for eksempel; mor og far) og sekundære (for eksempel; ”barnehagetanta”) tilknytningspersoner. Er denne todeling realistisk? Jeg mener at en ikke kan generalisere en todelingen som dette i enhver kontekst. En eksemplifisering på dette kan være: Hvis et 8 måneder gammelt barn begynner fulltid i barnehagen, hvor den samme ”barnehagetanta” tilbringer tid med barnet hver dag, hvem knytter spedbarnet seg betydeligst til over tid; hjemmets- eller barnehagens tilknytningsperson? Vil en 3-åringer uten barnehageerfaring unngå å søke en primær tilknytningsperson, og kun søke etter sekundære tilknytningspersoner når de begynner i barnehagen? Overnevnte sitat fra Bowlby påpeker blant annet viktigheten av primære omsorgspersoners oppdragerrolle. Kan fremtidens forskning kanskje vise til hva som skjer hvis sekundære omsorgspersoner overtar denne rollen, hvis en studerer både 3-åringer med- og uten barnehageerfaring, i hjem og barnehage fra 1-årsalderen, i forhold til tilknytningserfaringer og hvem de søker primære og -sekundære tilknytningsrelasjoner fra? Hvordan kan barnehageansatte tre inn i rollen som sekundære tilknytningspersoner, i møtet

med 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden? Sitatet nedenfor eksemplifiserer et forslag.

[Det er situasjoner der en forelder så vel som barnet kan trenge litt støtte i avskjeden. Kanskje er det vanskelig for begge å gi slipp? Ikke minst må barnet i slike situasjoner få opplevelsen av at det er verdt å gi slipp på pappa eller mamma til fordel for noe annet positivt som venter. ”Kom og sett deg her og få frokost”. ”Skal du bli med inn?” Barn henter sin motivasjon ut fra øyeblikket ved å bli bekreftet som interessant og kompetent (Hafstad og Øvreeide 1998). Her må barnets perspektiv være utgangspunktet. (Sveen, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010b, s. 287 - 288).]

Et argument i forhold til sitatet over kan være at å se og forstå kontekst ut ifra barnets perspektiv viser evne til mentalisering (jf. Delkapittel 1.4). Jeg anser mentaliseringsevne som en betydningsfull kompetanse for barnehageansatte å besitte i møtet med nye 3-åringer, samt alle nye barnehagebarn, i tilvenningsperioden (jf. Delkapittel 2). Trygge eller utrygge tilknytningsrelasjoner (jf. Delkapittel 1.4) mellom for eksempel barnehageansatte og barnehagebarn utvikles blant annet av responsene barna mottar fra de ansatte i ulike settinger igjennom barnehagedagen. Faktumet av responspåvirkningene ifølge Smith og Ulvund (1999) er at [”et ”strålende” barn ofte vil motta flere uttrykk for hengivenhet enn ett som oppleves som ”vanskelig.” (s. 536).] For barn kan positiv respons fra voksne utvikle et positiv selvbylde, imens negative reaksjoner fra voksne kan utvikle et negativt selvbylde hos barn, ifølge Smith og Ulvund (1999, s. 536). Å være responsiv eller å anerkjenne barnet innebærer å ha viljen til å forstå barnet, ta barnets perspektiv og ha respekt for barnets meninger, men det er lov å ytre at man har en annen mening enn barnet på en spesifikk måte og respektfull tone (Børresen, 2005). 3-åringen benytter forestillingsmodusen som redskap for å oppfatte ideer som representasjoner. Forestillingsmodusen kalles for psykisk ekvivalensmodus. Omkring denne alderen utvikler barn forståelsen av indre tilstander og verden utenfor. Forklart annerledes, forståelsen av egen mentale tilstand og andres mentale tilstand. I 3-4 – årsalderen begynner barnet å koble sammen minner i en sammenhengende tidsstruktur som etter hvert vil føre til en etablering av det som fagbegrepsmessig kan defineres som; det selvbiografiske selvet (Hart & Schwartz, 2009). Beskrivelsen til Hart & Schwartz, oppfatter jeg som en forklaring på en utviklingsovergang i 3-årsalderen; fra indre arbeidsmodeller (jf. Delkapittel 2.1) til å inkludere mentaliseringsevne (jf. Kapittel 2). Å kunne ta barnets perspektiv som beskrevet av Børresen ovenfor, eller med andre ord; å mentalisere, oppfatter jeg som en del av det som kalles for relasjonskompetanse. ”Relasjonskompetanse forutsetter at en kan ta barnets perspektiv. Det innebærer å forstå hvordan barnet opplever sin situasjon,

og å svare på disse følelsene, slik at barnet føler seg forstått, det vil si å være empatisk.” (Killén, 2012, s. 120). Videre tolker jeg, ut i fra beskrivelser hittil i denne oppgaven, begge de teoretiske begrepene; indre arbeidsmodell (jf. Delkapittel 2.1) og mentaliseringsevne; å være i et gjensidig forhold som bidrar til utvikling relasjonskompetanse.

”Innenfor tilknytningsteori legger man vekt på at omsorgspersonenes sensitivitet er en egenskap som påskynder sikker tilknytning, og at sensitivitet omfatter oppmerksomhet overfor barnets signaler, riktig fortolkning av hva disse betyr, og i tillegg raske og adekvate reaksjoner på hans eller hennes handlinger.” (Ainsworth o.fl., 1974, ref. i Smith & Ulvund, 1999, s. 544). Ainsworths studier av individuelle forskjeller i barns utvikling av tilknytning, kan persiperes som en videreføring av Bowlbys teoretiske verk. De utviklet et kartleggingssystem som gjør det mulig å klassifisere barn i en av tre tilknytningskategorier: A. Utrygg, engstelig og ignorerende; B. Trygg; C. Utrygg, engstelig og ambivalent (kategori C). (Smith & Ulvund, 1999, s. 286). Kan trygg eller utrygg (jf. Delkapittel 2.1) tilknytning også påvirke barns relasjoner til jevnaldrende? (jf. Delkapittel 1.1, 1.3 & 1.3.4) [“Children with secure adult-child attachment relationships may perceive peers as potentially fun and interesting social partners, enter into peer play, and become socially skilled. Children with insecure adult-child attachments may perceive peers as hostile or threatening and withdraw from or aggress toward peers.” (Howes, 2011, ref. i Smith & Hart, 2011, s. 255).] Hvis en for eksempel tolker trygg eller utrygg tilknytning ut i fra sistnevnte sitat, i retning av hvorvidt barnehagebarn i tilvenningsperioden, for eksempel nye 3-åringer samt alle nye barnehagebarn, fremviser ekstrovert eller introvert atferd, i forhold til sosiale relasjoner med andre barnehagebarn. Kan en med dette, i enkelte tilfeller, oppfatte barn med trygg tilknytning som ekstroverte med en viss utadvendt ”åpen” atferd og barn med utrygg tilknytning som introverte med en viss innadvendt ”tilbaketrukken eller lukket” atferd i den sosiale leken med andre barnehagebarn?

Hvordan kan barnehageansatte ivareta tilknytningsbehovene til individuelle 3-åringer og alle individuelle nye barn i tilvenningsperioden, når barnehagebarn i gjennomsnittet tilbringer 35 timer i uken i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 16, jf. Delkapittel 1.2) og bemanningsnormen er tre voksne per 18 barn i aldersgruppen 3-6 år (Ulvund, 2011, s. 120 – 121, jf. Delkapittel 1.3)? Barnehagebemanning redegjøres for notoriskere i Delkapittel 4.1. & Kapittel 5. Samfunnsdiskusjoner angående hvorvidt hele dager i barnehagen er til gunst eller ei for barn figurerer i Norge, samtidig trer flere og flere barn inn i rollen som barnehagebarn (jf. Beck, 2009, ref. i Delkapittel 1.3.4) på heltid, som betyr at hele dager i barnehagen i

realiteten aksepteres mer og mer av foreldre i nåtidens norske samfunn (jf. Delkapittel 1.1). Hermed reflekter jeg over nytt med gammelt; hele dager i barnehage relatert til et sitat fra 1943. Hvis jeg setter temaet om heltidsbarnehage på spissen; ved å diskutere om barna kan tilbringe to sammenhengende dager i barnehagen, fremfor en hel dag av gangen, så er dette uhørt i dagens norske samfunn, og derved sannsynligvis høyt uakseptabelt per i dag. Men som et eksempel, hvis dette blir foreslått, kan det være en sannsynlighet for at et forslag som dette mottar fremtidig aksept av foreldre og blir legitimert i samfunnet, etter en viss tidsperiode med politiske oppfordringer? Et hypotetisk spørsmål i forhold til dette kan være; Hvordan kan det gå med barnas utvikling hvis dette skjer? Sitatet nedenfor viser til et klassisk eksempel som kan være relevant å reflektere over i forhold til heltidsbarnehage i sammenheng med tilknytningsfenomenet knyttet til 3-åringer uten barnehageerfaring. Jeg mener at sitatet fra 1943, kan tolkes av nåtidens forskere som en hypotese til fremtidig forskning i forhold til essensen av å være forutsigbare primære- og sekundære omsorgsgivere. Kanskje tar sitatet også tak i et poeng som bevisstgjør politikere vedrørende aktualiteten av å gripe tak i påkommende skjeve utviklinger hos barnehagebarn, med føre-var-prinsipielle tiltak som fokuserer på hvordan barnehageansatte kan møte nye 3-åringer i barnehagens tilvenningsperiode?

[An account given by Freud and Burlingham (1943) was cited of a boy aged three years and two months whose grief clearly persisted for some time though in muted form. We repeat the account now because we believe it contains so much of relevance. On being left in the nursery Patrick had been admonished to be a good boy and not to cry – otherwise his mother would not visit him. Patrick tried to keep his promise and was not seen crying. Instead he would nod his head whenever anyone looked at him and assured himself and anybody who cared to listen that his mother would come for him, she would put on his overcoat and would take him home with her again. Whenever a listener seemed to believe him he was satisfied; whenever anybody contradicted him, he would burst into violent tears. This same state of affairs continued through the next two or three days with several additions. The nodding took on a more compulsive and automatic character: My mother will put on my overcoat and take me home again. Later an ever-growing list of clothes that his mother was supposed to put on him was added. She will put on my overcoat and my leggings, she will zip up the zipper, she will put on my pixie hat. When the repetitions of this formula became monotonous and endless, somebody asked him whether he could not stop saying it all over again. Again Patrick tried to be the good boy that his mother wanted him to be. He stopped repeating the formula aloud, but his moving lips showed that he was saying it over and over to himself. At the same time he substituted for the spoken words gestures that showed the position of his pixie hat, the putting on of an imaginary coat, the zipping of the zipper, etc. What showed as an expressive movement one day, was reduced the next to a mere abortive flicker of his fingers. While the other children were mostly busy with their toys, playing games, making music, etc., Patrick, totally uninterested, would stand somewhere in a corner, moving his hands and lips with an absolutely tragic expression in his face. (Freud & Burlingham, 1942, ref. i Bowlby, 2005b, s. 109 - 110).]

Sitatet over er hentet fra en undersøkelse foretatt under 2. Verdenskrig. En problemstilling fra undersøkelsen, som kan relateres til denne oppgavens hovedområde, er eksempelet som klarer at allerede fra dag nummer to uten primære tilknytningspersoner, kan 3-åringer ha en traumatisk opplevelse grunnet av deres fravær. Tidene endres, og det er ikke samfunnsendringene jeg sammenligner, men at opplevelsen og konsekvensen for en 3-åring kan være likelig i et miljøskifte fra hjem til barnehage, uten fysisk eller mental tilgjengelighet og respons fra primære tilknytningspersoner. De nye omgivelsene til barnet er også av grunnleggende betydning for hvordan barnet blir påvirket og hvordan utviklingen forløper. 3-åringer, som 2-åringer, og 1-åringer, har alle individuelle tilknytnings- og omsorgsbehov, i hjem og i møte i barnehagemiljøet. Hvorvidt barnehageansatte evner å skape trygge sekundære tilknytningsrelasjoner overfor barnehagebarna og nye 3-åringer i tilvenningsperioden, diskuteres ulike deler av denne oppgaven, blant annet i dette delkapitlet (2.3). Kan man finne ut om kandidater for ansettelse innehar kompetansen til å skape trygge tilknytningsrelasjoner, via for eksempel AAI-lignende intervjuer³? Dette poengteres ytterligere i Delkapittel 5.2. Bowlby (2007) beretter at man må gjøre alt som er mulig for at barnehagebarn generelt skal etablere trygge sekundære tilknytningsrelasjoner til barnehageansatte, fordi det blant annet vil føre til økt trivsel og redusere opplevelsen av stress hos barna (Drugli, 2010, jf. Delkapittel 1.5 & Kapittel 2).

I nåtidens tilfelle i Norge, så har barnehageansatte ansvar for at barnehagebarna blir ivaretatt utviklingsmessig når de er i barnehagen, selv om denne ivaretagelsen verken kan måles eller garanteres med sikkerhet. Kan barnefaglig utdanning blant flere barnehageansatte bidra til å sikre ivaretagelsen av nye 3-åringer i tilvenningsperioden? Kan barnehagebarn med lange dager i barnehagen ha lignende opplevelser som 3-åringen i sistnevnte sitatet ovenfor? Begge sistnevnte spørsmål stilles for å reflektere om tilvenningsperioden og barnehagekvaliteten i forhold til ivaretagelse og tilpasning av barnas behov, særlig med tanke på barna som har de lengste dagene i barnehagen. I forhold til sitatet ovenfor, hvis en skjev utvikling kan påbegynne hos barn allerede etter dag nummer to, fordi primære tilknytningspersoner ikke er tilstede fysisk eller mentalt: Hva kan en dag uten primære- (for eksempel foreldre) eller sekundære (for eksempel ”barnehagetanta”) tilknytningspersoner bety for barns utvikling når de opplever mangel på nærhet og trygg omsorg i barnehagens tilvenningsperiode? Omkring 3-årsalderen begynner det å skje endringer i barns tilknytningsorganisering. 3-åringer blir

³ I 1980-årene ble det utviklet en intervjuform kalt for AAI, som vurderte voksnes tilknytningsrepresentasjoner. AAI, gjengis konsisere i Delkapittel 5.2.

mindre uroet av kortvarige atskillelser fra deres tilknytningsperson. Vilåårene for en trygghet som dette er at barnet og tilknytningspersonens atskillelse er forhåndsbestemt mellom partene (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011). “In early childhood (the third and fourth years of life), children readily show attachment behaviours (e.g., seeking the caregiver and clinging). They may maintain close physical contact with caregivers or use language to communicate with caregivers across distance.” (Brumari & Kerns, 2011, ref. i ref. i Smith & Hart, 2011, s. 320). Endringene som foregår i 3-åringers organisering av tilknytningssystemet assosierer jeg med småbarns fjerde og siste utviklingsfase innenfor Bowlbys tilknytningsteori. Målkorrigert partnerskap (1988, s. 200, jf. Delkapittel 2.1), som belyser at 3-åringers evner å gjenkjenne, forstå og tale om andre menneskers følelser og handlinger.

En hovedregel som bør ivaretas er at hvor enn barnet befinner seg, enten det er hjemme eller i barnehagen, så søker barnet omsorg fra en voksen, og det er viktig at den voksne barnet søker omsorg fra, både er fysisk samt mentalt tilstedeværende og tilgjengelig. Neste sitat beskriver kort og konsist denne hovedregelen.

As a rule careseeking is shown by a weaker and less experienced individual towards someone regarded as stronger and / or wiser. A child, or older person in the careseeking role, keeps within range of the caregiver, the degree of closeness or of ready accessibility depending on circumstances: hence the concept of attachment behaviour. (Bowlby, 2005a, s. 136 - 137).

I forhold til tilknytningsteoriens fokus i det siste sitatet, oppfatter jeg at opprettelsen av en trygg base hos barnet er et utgangspunkt for hvor klar barnet er til å utforske omgivelsene i forhold til tid og avstand, og jeg vil herved eksemplifisere dette ytterligere og konsisere ved å vise til en undersøkelse utført av Martinsen (1982) i en park i Oslo. Undersøkelsen gikk ut på å observere foreldre og deres barn. Observasjonene ble foretatt uten at foreldrene verken hadde anelse om, eller hadde samtykket undersøkelsen i forkant. På 20 – 50 meters avstand ble parene fotografert simultant med lydopptak, som den gang var med det tekniske utstyret kalt kassettopptaker, hvor atferdskategorier ble lest inn. Barna var delt inn i tre aldersgrupper. 12-18 måneder, 19-24 måneder og 25-36 måneder. Den yngste gruppen av barn beveget seg av og til i såpass lang strekningsgrad vekk fra foreldrene at de måtte hentes tilbake. Den eldste barnegruppen beveget seg med lengre strekningsgrad vekk fra foreldrene enn den yngste barnegruppen. Den eldste barnegruppen returnerte derimot nesten alltid tilbake til foreldrene av seg selv. Men den eldste gruppen av barn gjorde ikke soloutflukter like ofte som den yngre gruppen med barn. Faktumet av at den yngste barnegruppen kom så lagt vekk fra

foreldrene at de måtte hentes tilbake, antyder at barns tilknytningssystem ikke alltid regulerer den fysiske avstanden på en tilfredsstillende måte under mer naturlige forhold som utendørs. ”Undersøkelsen kan tyde på at observasjoner av barns tilknytningsatferd i naturlige situasjoner kan gi andre resultater enn de man ofte oppnår i oppkonstruerte laboratoriesituasjoner.” (Smith og Ulvund, 1999, s. 265). Denne undersøkelsen oppfatter jeg som en god definisjon på trygg base fenomenet (jf. Delkapittel 2.3 & 2.3). Når barna tør å distansere seg fra foreldrene for å utforske omgivelsene, er trygge på at foreldrene forblir i området de forlot, og trygt kan returnere til denne basen når følelsen av usikkerhet måtte forekomme, så kan en trygg base anses å være opprettet.

As Bowlby (1969) and Ainsworth (1969, 1972; Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) describe it, a secure attachment is an emotional relationship with a specific figure that is characterized by feeling safe and protected in the presence of that person and by feelings of longing and the desire to restore proximity and contact when that person is absent. Although attachment relationships include other dimensions as well (such as playfulness and socialization), what makes them attachments instead of friendships or social acquaintances is the emotional core of felt security and perceived protection from danger in the presence of the attachment figure (Bretherton, 1985, ref. i Belsky & Nezworski, 1988, s. 328).

Opprettelse av en trygg base er kanskje noe barnehagehageansatte arbeider med eller kan arbeide med, for å sikre at nye 3-åringer og alle nye barnehagebarn i tilvenningsperioden føler seg trygge på utforske omgivelsene? Det hadde vært interessant å måle en 3-årings sannsynlighet for å være barnehageklar på bakgrunn av at en trygg base er opprettet hos barnet. “It is our belief that pre-schoolers who have developed cognitive-affective models of insecure attachment relationships are more likely to show behavioral problems than children with secure models of attachment.” (Belsky & Nezworski, 1988, s.206). I følgende sitat beskriver Bowlby hvorfor en trygg base er essensielt for alle individer for å utforske omgivelsene.

Exploring the environment, including play and varied activities with peers, is seen as a third basic component and one antithetic to attachment behaviour. When an individual (of any age) is feeling secure he is likely to explore away from his attachment figure. When alarmed, anxious, tired, or unwell he feels an urge towards proximity. Thus we see the typical pattern of interaction between child and parent known as exploration from a secure base, first described by Ainsworth (1967). (Bowlby, 2005a, s. 137).

I denne oppgavens sammenheng, tolker jeg beskrivelsen i sitatet ovenfor, som gjelder alle aldre ifølge Bowlby, også i retning av hvordan nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring kan utforske omgivelsene ut i fra en trygg base i barnehagens tilvenningsperiode. Å ta barnets perspektiv, samt være tilgjengelig på barnets premisser, oppfatter jeg som et omsorgsyttende bidrag til etableringen av en trygg base og -en trygg tilknytningsutvikling for barnet. I neste del flyttes fokuset videre over på barnets mulige tilknytningserfaringer og behov for omsorg i barnehagemiljøets tilvenningsperiode.

2.3.1 3-åringens tilknytningserfaringer i barnehagens tilvenningsperiode.

Denne delen ser på hva 3-åringer kan erfare under ivaretagelse av sekundære omsorgspersoner i barnehagen, i lys av tilknytningsteoretiske aspekter. Et eksempel på trygg eller utrygg utvikling av tilknytning i barnehagens tilvenningsperiode. I relasjon til 3-åringers møte med potensielle sekundære tilknytningspersoner (jf. delkapittel 2.3). Tolket ut i fra teoretiske og faglige syn illustrert hittil i denne oppgaven, men i en kontekst hvor et brudd i relasjonen mellom 3-åringen og barnehageassistenten inntreffer, illustreres herved. Hvis barnet ignoreres under gråt fordi barnehageassistenten er opptatt med andre arbeidsoppgaver, så er det fortsatt håp for å skape en trygg tilknytning hvis barnehageassistenten er bevisst på dette, ”tar seg sammen” og få sekunder i etterkant av den uheldige oppståtte situasjonen henvender seg til barnet for å trøste det. Men hvis barnet derimot blir avvist under gråt tidsmessig for lenge, eller periodesvis for ofte, så kan det skape- eller føre til en utvikling av utrygg tilknytning. Jeg oppfatter utrygg tilknytning som et bidrag til en utfordrende tilvenningsperiode for 3-åringens utvikling i barnehagen. ”The earliest environment is intimate and constant. The three- and four-year-old continues to need that secure environment, but she is very mindful of and curious about the world around her.” (Dowling, 2010, s. 152). Brandtzæg, Smith & Torsteinson (2011) beskriver: ”Utrygge barn blir vanligvis engstelige hvis de ikke vet hvor tilknytningspersonen er, men de er også usikre på hvordan den voksne vil reagere når hun eller han kommer tilbake (s. 28)” Siste sitat kan blant annet kan relateres til Piagets teori om objektpermanens etter min mening, som forbindes med barnas usikkerhet i prosessen av når foreldre leverer og henter deres barn barnehagen, særlig før 1-årsalderen (jf. Delkapittel 2.1). I sammenligning til denne oppgavens hovedområde,

anser jeg refleksjoner omkring barnehageansattes kapasitet til å være forberedte i møte med nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring med trygg eller utrygg tilknytning, internalisert som individuell forutsetning hjemmefra for å takle tilvenningsperioden, som å være av essensiell relevans for barnets videreutvikling av tilkynningsrelasjoner i barnehagen. Kanskje en av forberedelsene barnehageansatte kan ta med seg inn i møtet med nye 3-åringer, kan være åpen kommunikasjon om primære- og sekundær tilkynningsrelasjoner? I forhold til dette, gjengir Bretherton og Munholland (2008) at utviklingen av barns arbeidsmodeller (jf. Delkapittel 2.3) skjer i en kontekst av åpne eller -lukkede kommunikative samspill med omsorgspersoner, og klarer at småbarnsalderen er en viktig epoke for utviklingen av arbeidsmodeller. Åpen kommunikasjon i forhold til tillatelse av utveksling om tilkynningsrelaterte problemer. Lukket kommunikasjon i den forstand at vonde følelser og ubehagelig interpersonlig informasjon stenges ute av partene. Bretherton og Molland har utarbeidet forskjellige metoder for å vurdere barn i småbarn. For eksempel fortellinger basert på lek med dukker, tegningsrelaterte oppgaver og barns reaksjoner på bilder av egne familiemedlemmer. Ut i fra vurderingene har de blant annet påvist at 3-åringer som har hatt et trygt tilkynningsforhold i løpet av spedbarnsalderen kan erkjenne negative emosjoner og at de under vanskelige valgsituasjoner kan håndtere det med konstruktive løsninger. Derimot reagerte barn med utrygg tilknytning som regel med å unngå fullføring av fortellinger som innebærer et konfliktladet tema, eller de reagerte på en snodig og usammenhengende måte (Brandtzæg et al., 2011, s. 43). Smith og Ulvund hevder at, ”slik vi ser det, er barns erfaringer i årene etter spedbarnsalderen like betydningsfulle som de to første leveårene. I prinsippet vil barn være sårbare på ethvert utviklingstrinn dersom de over lengre tid blir utsatt for dårlig omsorg eller andre alvorlige påkjenninger”. (1999, s. 527).

I neste del peker fokuset i retning av prosessen- og perspektivet til 3-åringer i barnehagens tilvenningsperiode.

2.4 Tilvenning i barnehagen og stressmomentet

"Forskning viser at god tid på barnehagetilvenning kan være en beskyttelse mot utrygg tilknytning. Å legge til rette for at foreldre kan få bruke mer tid på tilvenning, er en utfordring både for foreldrenes arbeidsplass og barnehagen." (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, s.

278). Killén (2000, s. 205) påpeker at, ”ettåringene, toåringene og treåringene må vite hvem som er deres person når de føler seg truet, hvem som skal trøste og beskytte.” ”Det at et barn vet at foreldrene ikke er forsvunnet selv om de ikke er sammen med det hele tiden, gjør at barnet blir tryggere når foreldrene er borte en kort tid.” (Broberg, Almqvist og Tjus, 2006, ref. i Drugli, 2010, s. 22), og dette oppfatter jeg som objektpermanensteorien, fremstilt i Delkapittel 2.1 & antydning til i Delkapittel 2.3.1. Smith og Ulvund belyser: ”Barns tilknytningsatferd kommer til uttrykk i dagligdagse situasjoner der atskillelse og gjenforening finner sted.” (1999, s. 259). Bowlby (ref. i Smith & Ulvund, 1999) benyttet termen separasjonsangst om den emosjonelle uro som barn opplever når de blir atskilt fra omsorgspersonene. Han har inndelt barns reaksjoner på slike hendelser i tre faser: protest, fortvilelse og frakobling. Negative reaksjoner på atskillelse er ifølge Bowlby et naturlig fenomen, og i alderen fra 1 – 3 år kan slike reaksjoner forstås som et tegn på god psykisk helse (s. 286). Kan 3-åringer i tilvenningsperioden uten tidligere barnehageerfaring, akseptere å separeres fra deres primære tilknytningspersoner i større grad enn de yngre barna, hvis de har erfart en trygg tilknytning hjemme de første tre årene? [”Organiseringen av tilknytningssystemet gjennomgår forandringer i 3-årsalderen, som gjør at 3-åringer som regel ikke blir så opprørt av kortvarige atskillelser hvis de og omsorgspersonene har forhandlet og blitt enige om en for atskillelsen før den voksne gikk ut.” (Marvin, 1977; Marvin og Greenberg, 1982, ref. i Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, s. 40).] Sitatets poengtering angående forhandlingen om en felles plan mellom primære tilknytningspersoner og deres barn i 3-årsalderen, ved for eksempel levering og henting i barnehagens tilvenningsperiode, forbinder jeg med Bowlbys målkorrigerte partnerskapsteori, beskrevet konsist i Delkapittel 2.1. Jeg tolker et målkorrigert partnerskap mellom foreldre og deres barn i 3-årsalderen, som til gunst for kontinuiteten i utviklingen av en trygg tilknytning. Som i tillegg kanskje kan bidra til at overgangen fra hjem til barnehage oppleves som rimelig positivt for barnet? Derneft, hvis barnehageansatte følger opp med en utvidet versjon av det målkorrigerte partnerskapet, så kanskje tilvenningsperioden kan være utviklingsfremmende for enkelte- eller flere 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring? Dette diskuteres i Delkapittel 5.2. Derimot, har 3-åringer en utrygg tilknytning og en negativ opplevelse av separasjonen fra foreldrene i tilvenningsperioden, kan det føre til et moment av stressopplevelse for barnet? Tveitereid (Telhaug, 2010, ref. i Kvellø (red.), 2010a) stiller spørsmål til hvorfor norske barnehagemiljøer ikke har interessert seg for internasjonale studier på stresshormonet kortisol?

The chemical cortisol, present in all of us, surges in conditions of stress and can close down functions. When the child is loved and cherished he is relaxed and in the right state of mind to learn. When these conditions are not present, levels of cortisol rise. (Dowling, 2010, s. 82).

Bowlbys (2007) synspunkt er at et forstyrret kortisolnivå sannsynligvis vil påvirke hjernens utvikling, og legger til grunn at dette er fordi hjernen er i en omfattende endringsprosess de første leveårene (Drugli, 2010, s. 58). Normalt sett er kortisolnivået på det høyeste når man våkner om morgenen, og deretter synker nivået utover dagen. Denne utsondringsprosessen fører til at kortisolnivået er på sitt laveste før man legger seg om kvelden. Motsetningsvis, har man funnet at dette mønsteret kan være annerledes for barnehagebarn, ved at kortisolnivået stiger utover dagen fremfor å synke. Dette fører til at barna befinner seg i en tilstand av forhøyet stress hele dagen (Drugli, 2010, s. 57). Tveitereid angir; ”forskere i mange land måler stresshormonet kortisol hos små barn i barnehagen.” (2008, s. 9). Valide forklaringer på barnas kortisolnivå er blant annet summen av kvaliteten på barnehageansatte, karakteristika ved barnet, omsorgsforhold barn erfarer hjemme, barnehagens innhold og antallet av barn (Sajaniemi og Suhonen, 2008, ref. i Kvello, 2010b). Det er forskningsfunn som tilsier at ”Barn som inngår i store barnegrupper, har et høyere kortisolnivå enn de barna som er hjemme med en eller begge foreldre.” (Geoffroy mfl. 2006, Vermeer og van Ijzendoorn 2006, ref. i Kvello, 2010b). En av grunnene til dette kan for eksempel være at det ofte er mer støy i barnehager, enn i hjemmet med foreldrene, forutsatt at kvaliteten på omsorgen fra foreldrene og at foreldre-barn-relasjonen er god. Funn fra undersøkelse påviser at barn som til daglig er i baser sammen med mange førskolebarn har et høyt stressnivå, og derved en høy utsondring av kortisol (Sagi mfl. 2002, Watamura mfl. 2003, ref. i Kvello, 2010b, s. 19). Konklusjonen hentet ut i fra det sistnevnte forskningsfunnet er at det kan være stressende for barn å være sammen med flere andre barn, særlig når barna i tillegg har minimal tilgang på voksentetthet, og det derved fører til mindre ytre regulering i form av den struktur, de rutiner og den støtte som de voksne ved jevn tilstedeværelse kan gi barna (Kvello, 2010b).

[Når små barn blir utsatt for mye og vedvarende stress, leder det til økt risiko for at selv lav grad av stress fører til høy utsondring av kortisol, og til at utskillelsen av kortisol blir værende på et for høyt nivå og preger barnas fungering i år framover. (De Bellis, Hooper og Sapia 2005, Roisman mfl. 2009, ref. i Kvello, 2010b, s. 20).]

Kvelling (2010b) hevder at undersøkelsen beskrevet ovenfor, ikke kan beregnes som forskningsmessig grunnlag for å håndheve at barnehagebarn har et skadelig høyt kortisolnivå. Men, at det derimot gir grunnlag for å adressere at støy, store barnegrupper, lite struktur, få voksne og dårlig kvalitet i ansatt-barn-relasjoner i barnehager, fører til økt kortisolutsondring (s. 20). Professor Drugli er prosjektleder for forskningsprosjektet ”*Liten i barnehagen*”. Oppdraget består av å utføre undersøkelser av barnehagebarns kortisolnivå i norske barnehager. Som nevnt, har vi hittil måttet forholde oss til internasjonal forskning på dette området. Men, når prosjektet ”*Liten i barnehagen*” har fullendt undersøkelsen, som går ut på å ta prøver av kortisolnivået til barnehagebarn fra 1-3 år, kan en sammenligning av studiens resultater fra Norge og internasjonale resultater, kanskje bidra til å fremme mer kunnskap om småbarn og stress ut ifra til norske barnehageforhold? Kanskje datafunn fra Druglis undersøkelse, som er tilpasset norske forhold, kan bidra til å aktualisere nytenking i fremtidige barnehagepolitiske diskusjoner i Norge? I forhold til denne oppgavens hovedområde, kan det bli interessant å finne ut om det er stressnivåmessige forskjeller mellom 3-åringer og de yngre aldersgruppene. Drugli (2013) beskriver forskningsprosjektet i følgende sitat.

Forskning fra flere land viser at lange dager i barnehagen, særlig når barnehagen ikke er av god kvalitet, kan virke stressende for de yngste barna. Stressnivået måles ved å undersøke nivåer av kortisol i spyttprøver fra barna. Langvarig stress tidlig i barndommen kan virke negativt på barns utvikling. I studien *Liten i barnehage* vil kortisolnivået til omkring 300 ettåringer i barnehager i Trondheim og Oslo bli undersøkt. Barnas kortisolnivå vil bli målt både hjemme og i barnehagen. Samtidig undersøkes barnehagekvalitet blant annet i form av kvalitet på samspillet mellom voksne og barn, barnehagebygg, gruppestørrelse og antall voksne per barn. Data vil samles inn fem måneder etter barnehagestart, og barna vil følges opp når de er 24 og 36 måneder. Datainnsamlingen vil foregå våren 2014 og våren 2015. (www.ntnu.no).

Mitt kritiske perspektiv på Druglis undersøkelse, er at jeg savner en kontrollgruppe, som for eksempel består av jevnaldende hjemmeværende barn. Min antakelse er at en kontrollgruppe med jevnaldrende barn som ikke går i barnehagen, sannsynligvis hadde styrket forskningsvaliditeten.

”Småbarn i barnehage har jevnt over et høyere stressnivå enn dem som er hjemme (Gunnar & Donzella, 2002). Men hvis det finnes en voksen i barnehagen som er oppmerksom på og imøtekommer barnets signaler og behov, har ikke barna et forhøyet stressnivå.” (Dettling, Parker, Lane, Sebanc & Gunnar, 2000, ref. i Befring, Frønes & Sørli, 2010, s. 81) ”For høyt stressnivå tidlig i livet kan skape varige endringer i hjernens biokjemiske reaksjoner på en slik

måte at man har lavere stresstoleranse som voksen.” (Befring, Frønes & Sørli, 2010, s. 81). ”Norske pedagogiske arenaer kjennetegnes jevnt over av et høyt støynivå som påvirker læring og utvikling negativt”. (Glad, Amundsen og Klæboe 2001 ref. i Kvælo, 2010b, s. 20). Derfor er støy, flere barn, få ansatte, uoversiktighet for barnet fire relevante dimensjoner som gir grunnlag for refleksjon i assosiasjon til hvordan barnehagen fungerer. Betyr dette i følge Befring, Frønes & Sørli (2010) ovenfor i avsnittet, eksempelvis, at hvis en 1-åring har blitt utsatt for de fire dimensjonene, som dernest har ført til et forhøyet stressnivå, som 3-åring og utover i årene kan være vedvarende preget av det? I motsetning til en hjemmeverende 3-åring fra et hjem med minimalt støynivå, liten barnegruppe, voksentetthet og oversiktighet, beskyttet fra de fire dimensjonene, og derved kanskje har en sannsynlighet for å unngå å bli preget av en stressnivåforhøyelse? Innledende sitat i dette avsnittet, som illustrerer at et kjennetegn ved pedagogiske arenaer er det høye støynivået, er samtidig et utsagn som utgjør en kontrast til en undersøkelse som fremviser foreldres meninger om barnehagen, som behandles i Delkapittel 5.2.3. Kortfattet forklart, i undersøkelsen fremhever foreldrene at de opplever at deres barns barnehager er preget av ro og uten stress. Kan det være hensiktsmessig at barnehageansatte i tilvenningsperioden benytter kunnskapsbriller om stress og kortisolnivå, når de observerer hvordan 3-åringer uten barnehageerfaring har forutsetninger for å møte deres nye barnehageverden?

På kort sikt vil et høyt kortisolnivå kunne hjelpe et barn til å takle kriselignende eller vanskelig situasjoner i barnehagen, for eksempel ulike vansker i barnegruppen. Hvis nivået derimot blir konstant høyt over lengre tid, vil dette trolig kunne påføre barnet ulike former for problemer, uten at man i dag har full oversikt over slike sammenhenger og deres virkninger på sikt. Det er for eksempel funnet at vedvarende forhøyet kortisolnivå kan føre til redusert immunforsvar og mer sykdom hos barn (Watanabe mfl. 2010) og til utvikling av stressrelaterte atferdsvansker (Bradley og Vandell, 2007). (Drugli, 2010, s. 58).

I neste del vendes fokuset over på en summarisk historisk oversikt over barnehagen.

2.5 Historisk ramme for dagomsorg

Som fremstilt i Delkapittel 1.8, opererer den oppgavens undersøkelse med en hovedproblemstilling⁴, og forskning som er utledet av denne. I denne delen, presenteres barnehagehistorisk utvikling i Norge, for å relatere en bakgrunns-relasjon til det sentrale forskningsspørsmålet for denne oppgavens undersøkelse: Hvordan møter barnehageansatte nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring i tilvenningsperioden?

”Dagomsorg vil si at barn blir anbrakt i barnehage eller hos dagmamma, i privat eller kommunal regi, mens foreldrene er på arbeid (Smith og Ulvund 1999: 494)” Tradisjonelt har barnehagen vært et tilbud til barn over 3 år. Men de nordiske landene har i over 100 år hatt enkelte barnekrybber, vuggestuer og andre type småbarnsavdelinger. Tilrettelegging for de yngste i barnehagen handlet tradisjonelt om helse og omsorg, i motsetning til nåtiden, hvor det pedagogiske tilbudet har implementert utdanning som en del av barnehagehverdagen for alle småbarna i takt med den solide økningen av andelen barn under 3 år de siste årene (Kvistad & Søbstad, 2005.)

År 1960 var det 4000 plasser i barnehager og daghjem som rommet 40 000 barn, og tilsvarte på denne tiden 10 prosent av barna under skolealder i Oslo by (Myhre, 1994, ref. i Øia et al, 2010). År 1965, var over halvparten av Norges barnehageplasser i Oslo (Gulbrandsen & Tønnessen, 1988, ref. i Øia et al, 2010). Omkring året 1970 hadde cirka 3 prosent av alle barn i Norge barnehageplass, hvorav en stor andel var korttidsplasser (Myhre, 1994, ref. i Øia et al, 2010). Frem til 1975 var barnehager plassert under barnevernsloven i Norge, og fra 1975 fikk barnehager egen lov, hvor endringen var at barnehagen var tilgjengelig for alle, og ikke lenger et tiltak som bare gjaldt familier og barn med spesielle behov. I 1980 var det 78 000 utbygde barnehageplasser i Norge. Bredere barnehageutbyggingen skapte plass til 100 000 barn i 1985. Årtusenskiftet hadde plasser til 188 000 barnehagebarn. I 2006 var det om lag 235 000 barnehageplasser. I forkant av år 2009, var det målt 262 000 barnehageplasser i Norge (Øia et al., 2010), hvor dekningsgraden var på 87 prosent for 1-5-åringer. Dekningsgraden for 3-5-åringer var høyest med 96 prosent, og lavest for 1-2-åringene med 75 prosent (Raabe, 2009, ref. i Øia et al, 2010). I 2009 poengterte Beck at ”et viktig eksempel på veksten i de målrettede barneinstitusjonene er den eksplosive økningen i antallet små barn i barnehagen de

⁴ 3-åringer og barnehagetilvenning.

siste 16 år.” (SSB, 2008, ref. i Beck, 2009, s. 56). Ved utgangen av 2013 gikk 90 prosent av barna i Norge, i aldersgruppen 1-5 år, i barnehagen. Hvorav 92 prosent av barna hadde en avtalt ukentlig oppholdstid på 41 timer eller mer. Per desember 2013 var det 287 200 barn i barnehagen. Andelen av barn mellom 1-2 år var 79.9 prosent, og 96.5 prosent for barna mellom 3-5 år (SSB, 2014). Statistikken viser at levering av 1-åringer over til barnehagearenaen øker, men prosenten stiger også årlig for aldersgruppen mellom 3-5 år. I mange år var det 3-åringer som var i flertall av å bli levert i barnehagen, som beskrevet av Øia (2010) i dette avsnittet, før flertallet barnehagestartere ble 1-2-åringer. Fra tiden hvor flertallet barnehagestartere var 3-åringer, kan det antakeligvis forefinnes en del kunnskap om nye 3-åringer uten barnehageerfaring, som kan disponeres i dagens møter med nye 3-åringer i tilvenningsperioden? I relasjon til denne oppgavens hovedproblemstilling, så vil det blant annet si at det per i dag er vesentlig for barnehageansatte å være kunnskapsforberedte i møte med nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring. Internasjonal måling av norsk barnehagedeltakelse, refereres av Kunnskapsdepartementet. I 2002 var Norge nummer 13 av 28 OECD-land på statistikken over barnehagedeltakelse for både 3-åringer og 4-åringer. I 2010 var Norge på femteplass av 34 OECD-land. (St.meld. nr. 24, Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 15).

Øia og Fauske klarlegger at det opprinnelig var stigmatiserende å ha barn i barnehager i kontekst av at offentlig barnepass utfordret husmorens ære og den tradisjonelle morsrollen. Hovedgrunnen til at utbyggingen av barnehager påbegynte var at stadig flere mødre valgte et lønnet yrkesliv. ”I norsk sammenheng er det misvisende å påstå at velferdsstaten har lagt til rette for likestilling i arbeidslivet. Barnehagetilbudet har ikke blitt lagt til rette, men snarere blitt tvunget fram av mødre som ønsket å være yrkesaktive.” (Gulbrandsen, 2007, ref. i Øia & Fauske, 2010, s. 121). År 1980, var 47 prosent av småbarnsmødre yrkesaktive. 67 prosent syv år senere, i 1987 (Øia et al., 2010). År 2004, var 75 prosent av mødrene til barn i aldersgruppen 0-2 år, og 82 prosent av mødrene til barn i aldersgruppen 3-6 år yrkesaktive (Barne- og likestillingsdepartementet, 2007, ref. i Øia et al, 2010). Økningen i antall yrkesaktive mødre krevde ytterligere barnehageutbygging. Imens Øia og Fauske krediterer kvinnene for å ha tvunget fram utbygging av barnehageplasser for å søke yrkeslivet, så kan det tolkes som om Solheim og Østrem i følgende sitat, krediterer Norges utbygging av barnehageplassene i samfunnet i retning av å ha revolusjonert husmorsrollen til karrierekvinne-rollen.

Barnehagen har gjort kvinners deltakelse i arbeidslivet mulig. Ved at mødre har kunnet dele omsorgsoppgavene med noen utenfor familien, har de fått mulighet til forsørge seg selv og sine barn. Barnehagen har gitt kvinner innflytelse i samfunnet og mulighet til å delta aktivt i arbeidsliv, politikk og forvaltning. Uten barnehagen ville kvinner i langt større grad vært bundet til hjemmet og hatt begrenset tilgang til det offentlige rom. (Solheim & Østrem, 2013, Aftenposten).

Osgood (2012) illustrerer en kongruitet med samfunnsforholdene i Storbritannia. [”We should remember that the main reason for expansion of daycare in the UK was not for altruistic reasons in terms of the benefits to children, but rather to allow more mothers to join the workforce.” (Nutkins, McDonald & Stephen, 2013, s. 322).] Kan en av de aktuelle barnehagepolitiske samfunnsdiskusjonene i Norge om aldersadekvat barnehagestart, handle om likestilling og derved nybakte mødres rett til å returnere til arbeidsplassen raskest mulig etter svangerskapet? Øia og Fauske (2010) beretter at barnehagen har med tiden blitt et virkemiddel for å trygge barns oppvekstsvilkår, og hevder videre at etterspørselen etter barnehageplasser påvirkes blant annet av hvor lokkende alternativene fremstår. ”Dersom kontantstøtten er høy, er det lite å vinne økonomisk for mødre å gå ut i yrkeslivet.” (s. 122 - 123). Er kontantstøtten som ble diskutert i Delkapittel 1.3.1 et politisk oppfordret- og lokkende alternativ?

Barnehagen er samfunnets mest omfattende tiltak til barn i førskolealderen. Det er etter hvert blitt et generelt tilbud som gis til alle, og som derved ikke stigmatiserer barn eller familier i en utsatt livssituasjon. Statistisk sentralbyrås barnetilsynsundersøkelse fra våren 2002 viser tvert om at det er en sterk overvekt av kvinner med høy utdanning som bruker barnehager. (Gulbrandsen, 2007, ref. i Øia & Fauske, 2010, s. 124).

[”I økende grad har barndomsårene i Norge blitt et institusjonalisert liv for stadig yngre og yngre barn.” (Telhaug, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010a, s. 54).] Beck (2009) utdyper hvordan barn i dag, i det senmoderne samfunnet, lever institusjonaliserte liv (jf. Delkapittel 1.3.4). Beck legger til at man befinner seg i arenaen av institusjoner som barnehage fordi det kreves, og fordi man oppfatter det som et behov for å opprettholde et hverdagsliv i det moderne samfunn (2009, s. 20). I St.meld. nr. 24 understrekes det at i barnetilsynsundersøkelsen fra 2010, er det for første gang innhentet opplysninger om barnas faktiske oppholdstid i barnehagen. Undersøkelsen viser at 85 prosent av barnehagebarna i Norge har avtalt oppholdstid på 41 timer eller mer per uke, men flertallet av barna oppholder seg i barnehagen 25 - 40 timer per uke, og gjennomsnittet ligger på 35 timer i uken. Avtalt oppholdstid er, i

likhet med den faktiske oppholdstiden, nesten identisk for alle aldersgrupper (Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 16).

2.6 Barnehagens tilvenningsprosedyre

Den historiske rammen for dagomsorg i Norge, presentert i forrige del, har til hensikt å forbinde en forståelse for utviklingen av nåtidens barnehage med dens innhold av blant annet; motiver, mål, prioriteringer og vektlegginger (Greve, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010a). I dette delkapitlet rettes fokuset mot tilvenningsperioden i nåtidens barnehage. Hvem har oppdrager- eller omsorgsansvaret for barnet i barnehagens tilvenningsperiode? Innleder denne delen med beskrivelser av primære omsorgspersoners funksjonsrolle, som dernest knyttes til sekundære omsorgsgiveres funksjonsrolle. Dette fremstilles for å kaste lys over undersøkelsen for denne oppgaven, hvor jeg som nevnt tidligere i denne oppgaven, opererer med en hovedproblemstilling og forskning som er utledet av denne. Begynner herved med en summarisk historisk gjennomgang av foreldres funksjonsrolle. Frønes hevder i sitatet nedenfor at det først var på 1970-tallet at foreldre begynte å innse hva deres omsorgsrolle overfor egne barn betydde for barnas utviklingen.

På 1950- og et stykke ut på 1960-tallet snakket man mest om familien som formidler av følelsesmessig nærhet. Barns oppvekst ble ellers langt på vei sett på som noe som ”gikk av seg selv”; foreldrenes liv var ikke sentrert rundt barna. Etter hvert ble det lagt økt vekt på familiens stimuleringsfunksjon: Det er du (far eller mor) som skal stimulere og utvikle ditt barn, fortalte BRIO-annonsen for korrekte babyleker til 1970-tallets foreldre, og moderne populærpsykologi formidlet ofte at foreldrene nærmest skaper sine barn. (Frønes, 2007, s. 70).

Videre fra 1970-tallets foreldre beskrevet i sitatet ovenfor, kan en oppfatning av foreldre i dagens samfunn være at de i større deler av hverdagen enn før, velger å overføre familiens ansvar for stimuleringsfunksjon i hjemmet over til barnehagen, og at tilvenningsperioden i barnehagen blant annet er en overføringsperiode av stimuleringsansvaret?

§ 2. Barnehagens innhold: ”Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter (Barnehageloven 2008).

Ulvund (2011) formidler at flertallet av barnehager praktiserer minst tre dager med tilvenning. Den første dagen kan det være hensiktsmessig at mor, far eller primære omsorgsperson er sammen med barnet hele tiden, men det er viktig at barnet på forhånd vet at det bare er den første dagen dette skjer. De neste dagene forlater de barnehagen og etterlater barnet gradvis i barnehagen. Et eksempel på dette kan være at foreldrene i første omgang tar seg en tur ut fra barnehagen med beskjed til deres barn om at de snart returnerer til barnehagen. Ulvund skriver til foreldre som har barn i 2 – 5 års alderen: ”Som regel fungerer det bra å gå ganske raskt etter at du har gitt barnet en kos og sagt ”hade”.” (2011, s. 125). Som Ulvund er inne på, er normen for tilvenning i norske barnehager i realiteten tre dager eller mer, noe for eksempel en av SiO-barnehagene for denne oppgavens undersøkelse, utgir i deres årsplan hefte, som informasjon til foreldre. Tilvenningsprosedyren kan også variere mellom barnehager og avdelinger, med hensyn til hver enkelte av de pedagogiske ledernes særskilte vektlegginger (jf. Kapittel 1). De pedagogiske lederne fra denne oppgavens intervjuundersøkelse bekreftet tredagers tilvenning som en standard prosedyre i SiO-barnehagene, men de hadde ulike holdninger i forhold til hvordan de følger prosedyren, som presenteres i Delkapittel 4.2.1.

Killén (2000) kaster lys over at det bør gjennomføres et grundig arbeide med å bygge en bro hjemmefra og til barnehagen. Barnet må ta et stort skritt ut i verden på det livspunktet hvor han eller hun trer inn i barnehagens arena. Her må en ny base etableres som barnet kan utforske verden fra. Trygg tilknytning må ivaretas, samtidig som nye trygge tilknytningsrelasjoner må utvikles. Løsningen krever mer enn at foreldre er tilstede i barnehagen, ”av og til”, i løpet av tilvenningsperiodens tre første dager. Kan en løsning være å forvente at barnet utvikler en sekundær tilknytningsrelasjon til en spesifikk nærstående kontaktperson i barnehagen, for eksempel en primærkontakt? Dette temaet luftes i Delkapittel 4.2.2). Drugli (2010) formidler at tilvenningsperioden i barnehagen er grunnleggende for barnas opplevelse av trygghet innenfor denne arenaen. Videre mener Drugli det er vesentlig at et barn rekker å knytte seg til den utvalgte barnehageansatte som skal overta og passe barnet på dagtid i foreldrenes fravær. Og at dette bør skje innen foreldrene forlater barnehagen, for å avslutte det daglige samværet med deres barn. Hun påpeker at, ”barnehagen må legge stor vekt på å etablere en trygg relasjon mellom minst en i personalet og barnet, før foreldrene lar barnet være i barnehagen uten dem”, samt at barnet må få støtte til å etablere en sekundær tilknytningsrelasjon til en utvalgt barnehageansatt. (s. 34). En sentral grunn til det fundamentale med at barnehagen har rutiner som sikrer denne etableringen er; hvis barn har alternative tilknytningspersoner

tilgjengelige i foreldrenes fravær, så vil de være i stand til å dempe stress og uro med hjelp fra de sekundære alternative tilknytningspersonene (Drugli, 2010).

2.7 Oppsummering

Tilknytningsteoretiske perspektiv overfor dagomsorgen til småbarn, samt hvordan barnehageansatte møter 3-åringer og yngre barn uten barnehageerfaring ut i fra deres individuelle tilknytningsbehov er sentrale områder som det blant annet har blitt kastet lys over i dette hovedkapitlet. Aspekter ved Bowlbys tilknytningsteori relateres til denne oppgavens hovedområde, og diskuteres ytterligere i øvrige kapitler, men først skal forskningsmetoden for denne oppgavens undersøkelse redegjøres for, i neste hovedkapittel.

3 METODE

I dette hovedkapitlet behandles forskningsmetoden for denne oppgavens undersøkelse, i fokus av denne oppgavens sentrale forskningsspørsmål for problemstilling: Hvordan møter barnehageansatte 3-åringene uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden?

Kasusstudie med mønstervurdering som analysemetode er utvalgt for denne oppgavens kvalitative empiriske undersøkelse. Kasusstudie repliseres av Yin (2014) som egnet for å studere sosiale fenomen: "Whatever the field of interest, the distinctive need for case study research arises out of the desire to understand complex social phenomena." (s. 4). Mitt overordnede mål med å anvende kvalitativ forskning i denne oppgaven, er for å utvikle forståelsen for kasusene knyttet til informantene og situasjonene i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004).

Datamaterialet fra denne oppgavens intervjuundersøkelse, påvirket denne oppgavens problemstillingsoppbygning (jf. Delkapittel 1.5.1) og teorivalg. Fremgangsmåten for å innhente kvalitativ data var å stille spørsmål til fire pedagogiske ledere i et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju vil si at, i addendum til at jeg, som forsker, har spørsmål forberedt i forkant av intervjuene, så er intervjusamtalen utført på en åpen og fleksibel måte, hvor spørsmålene kan korrigeres underveis i intervjusamtalene for å tilpasse og bygge videre på informantenes besvarelser. Samtidig erkjenner jeg, at selv om jeg som forsker i denne kontekst utfører intervjuene på en åpen og fleksibel måte, så kan jeg ikke garantere å unngå at intervju spørsmålene styrer og manipulerer intervjusamtalene i mer eller mindre grad. Jeg vil i denne spesifikke kontekst simultant påpeke, at jeg bevisst har valgt å anstrenge meg i et forsøk på å avverge forventninger til- eller forutsigelser av besvarelsene fra informantene i forkant av intervjuene. Et av mine konkrete forberedende forsøk på dette, var blant annet å ha flere åpne spørsmål, som muliggjorde for invitasjoner til konversasjoner rundt spørsmålstema under intervjuprosessen, mellom informantene og meg.

Teori for oppgave er innhentet ut i fra svarene jeg mottok fra informantene. Med andre ord, så innhentet jeg teori i etterkant av intervjuene for å tilpasse undersøkelsens empiriske datafunn. Samtidig vil jeg påpeke, at jeg foretok en reflekterende teoretisk idemyldring i forkant av utførelsen av intervjuundersøkelsen for denne oppgaven. Bør man ha teori i tankene når man leser igjennom intervjuene? Kvale & Brinkmann beskriver hvordan, "en teoretisk lesning av

intervjutekster kan trekke inn nye kontekster for betraktning av intervjutemaene og få frem nye dimensjoner av kjente fenomener”, men derimot, ”kan en teoretisk lesning imidlertid også medføre ensidige fortolkninger, der leserne bare får øye på de aspekter ved fenomenene som kan ses gjennom deres teoretiske linser.” (2010, s. 244).

Metode for denne oppgaven er, som nevnt, kvalitativ forskningsmetode, med kasusstudie som design for å analysere data fra de semistrukturerte intervjuundersøkelsene i en mønstervurdering. Yins (2011) formulering i neste sitat, forklarer det overordnede målet med hvorfor jeg anvender kvalitativ forskningsmetode i denne oppgaven, som nevnt innledningsvis i dette kapittelet. “You just might want to study a real-world setting, discover how people cope and thrive in that setting – and capture the contextual richness of people’s everyday lives.” (s. 3 - 4), men samtidig vil jeg understreke at jeg som forsker ikke kan unngå å tolke virkeligheten i min undersøkelse for denne oppgaven. Med andre ord, jeg bør ikke overse at det er mitt perspektiv av virkeligheten som gjengis i denne oppgavens presentasjoner av empiriske forskningsresultater fra undersøkelse. Kanskje min bevissthet omkring dette, kan bidra til å styrke selvets forutsetning for å mentalisere på et mer nøytralt grunnlag, enn individer som er ubevisste omkring egen subjektivitet i en kontekst som dette? I motsetning til Yins meningsvinkel i sistnevnte sitat, formidler Kvale & Brinkmann en forventning til at forsker tolker subjektivt ut i fra forskningsdeltakernes- eller informantenes beskrivelser av virkeligheten: ”Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen” (2010, s. 23). Hvordan barn blir møtt av barnehageansatte på hverdagsbasis i en tilvenningsperiode, er ifølge det samme overnevnte sitatet til Yin et kvalitativt forskningsspørsmål. Når dette spørsmålet er det sentrale spørsmålet for oppgavens problemstillingsområde, så anser jeg kvalitativ forskningsmetode, kasusstudert med mønstervurdering som design, som passende for å belyse: Hvordan nye 3-åringer blir møtt av barnehageansatte? [“Qualitative research covers contextual conditions – the social, institutional, and environmental conditions within which people’s lives take place. In many ways, these contextual conditions may strongly influence all human events” (Yin, 2011, s. 8)], and [“the case study can be on any topic, but it must have some empirical method and present some empirical (qualitative or quantitative) data. Why is this a case study?” (Yin, 2014, s. 17).] Empirisk undersøkelse i form av et semistrukturert kvalitativt intervju sammen med empirisk og teoretisk litteratur, er belysningskjernen av denne oppgavens sentrale problemstillingsområde.

Som analyseverktøy for å kategorisere og sammenligne besvarelsene fra informantene på de mest sentrale spørsmålene for denne oppgaven har jeg, som nevnt, valgt å benytte meg av mønstervurdering. Jeg presenterer fire informanter fra denne oppgavens intervjuundersøkelse, som fire kasuser. Fire pedagogiske ledere fra hver sin avdeling, utgjør fire ”mini” – kasusstudier, og med mønstervurdering som analytisk verktøy sammenlignes likheter og ulikheter i besvarelsene som utgjør oppgavens empiriske datafunn. Intervjuguiden (se vedlegg 1) har seks hovedkategorier som jeg vil forholde meg til kategorisk under mønstervurderingen. Kasusstudie som metode er i tillegg av relevans for arbeidet med denne oppgavens tema og problemstillingsform, fordi intervjuguiden og forskningsspørsmålene tilpasser kriteriene for et kasusstudie. Følgende sitat, beskriver kort og konsist hvorfor et kasusstudie passer til denne oppgavens intervjuundersøkelse.

Doing case study would be the preferred method, compared to the others, in situations when (1) the main research questions are “how” or “why” questions; (2) a researcher has little or no control over behavioral events; and (3) the focus of study is a contemporary (as opposed to entirely historical) phenomenon. (Yin, 2014, s. 2).

“In defining the case, for instance, the classic case studies usually focus on an individual person as the case.” (Bromley, 1996, ref. i Yin, 2014, s. 31). I denne oppgaven, fokuserer jeg som nevnt i forrige avsnitt, på fire individuelle pedagogiske ledere, fra hver sin avdeling, fordelt på to barnehager. Ved å fremstille de fire pedagogiske lederne, som er informantene for denne oppgavens undersøkelse som fire ”mini cases” eller mini – kasuser, former jeg synkront en ”pattern matching” eller mønstervurdering, som tillater meg å analysere data på en strukturert måte, og sammenligne besvarelsenes likheter og ulikheter. Metoden kan være tilnærmet lik en ”multiple-case study”, som beskrives i sitatet nedenfor.

[You can imagine case studies of exemplary students, or of certain types of leaders. In each situation an individual person is the case being studied, and the individual is the primary unit of analysis. Information about the relevant individual would be collected, and several such individuals or “cases” might be included in a multiple-case study. (Yin, 2014, s. 31).]

Etter at fire individuelle kasuser er metodisk ferdigprodusert, benytter jeg mønstervurdering som design for å evaluere og sammenligne data. ”Intervjuanalysen ligger et sted mellom den

opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren, og den endelige historien som forskeren presenterer for et publikum.” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 201).

Kvalitative forskere innhenter ofte data fra feltet hvor forskningsdeltakerne erfarer eller har erfart problemstillingen forskeren tar for seg, fremfor at de blir invitert til laboratorier eller til forskerens kontor (Creswell, 2014). I mitt tilfelle for denne oppgaven, intervjuer jeg pedagogiske ledere i barnehagene hvor de arbeider og har erfaringer innenfor tema for problemstillingen. Problemstillingens temaområde struktureres til forskningsspørsmål, som videre blir omformulert til semistrukturerte intervju spørsmål og fremstilles til forskningsdeltakerne som er informantene for denne oppgavens empiriske intervjuundersøkelse. Intervjuene blir utført i en balanse mellom konkrete og åpne spørsmål, hvor det også er rom for åpne samtaler innenfor spørsmålsområdene. I forhold til den videre prosessen i etterkant av intervjuene, når data fra intervjuene skal transkriberes og analyseres, beskriver Creswell (2014), ”the researcher review all of the data, make sense of it, and organize it into categories that cut across all of the data sources.” (s. 186), som tilsvarer den metodiske praktiske prosessen jeg gjennomgikk under arbeidet med forskningsdata, tilhørende undersøkelsen for denne oppgaven.

Det anbefales at en som forsker i forkant av en kvalitativ forskningsstudie har gjort dette før, noe jeg ikke har, og Yin (2011) anbefaler forskere å gjennomføre en såkalt pilot-studie. Vinklet annerledes, så rådes det til en gjennomgang av en eller flere aspekter av et kvalitativt forskningsstudie i forkant av selveste utføringen. I det siste tilfellet har jeg som forsker utført et aspekt i forkant av selveste gjennomføringen; et pilot-intervju. Jeg intervjuet en styrer av en studentbarnehage i Oslo i forkant av å intervju informantene, med den samme intervjuguiden (se vedlegg 1) jeg anvendte i intervjuundersøkelsen for denne oppgaven. Dette var en positiv erfaring for meg, fordi jeg fikk erfaring med å intervju, mottok tilbakemeldinger på spørsmålene og hadde en diskusjon rundt oppgavens sentrale område. I tillegg fikk jeg testet det tekniske utstyret som bestod av en lydopptaker, en enkel ”audio-recorder”, med de tekniske funksjonene. I pilot-intervjuet var det rom for å feile med lydopptakeren, for så å sikre at jeg kunne håndtere den uproblematisk under de senere intervjuene som var gjeldende for denne oppgavens undersøkelse.

I neste del forsøker jeg å resymere konsist, hvorfor jeg valgte kasusstudie som metode.

3.1 Kasusstudie designet i et analytisk mønster for vurdering

How do I know that I should use the case study method? There's no formula, but your choice depends in large part on your research questions(s). The more that your questions seek to explain some present circumstance (e.g., "how" or "why" some social phenomenon works), the more that case study research will be relevant. The method also is relevant the more that your questions require an extensive and "in-depth" description of some social phenomenon. (Yin, 2014, s. 4).

Kasusstudier som forskningsmetode kan benyttes i flere sammenhenger, og kan bidra til å formidle kunnskap om individer, grupper, organisasjoner i for eksempel en sosial- eller politisk relatert kontekst (Yin, 2014). ["A case study allows investigators to focus on a "case" and retain a holistic and real-world perspective – such as in studying individual life cycles, small group behaviour, organizational and managerial processes, neighbourhood change, school performance and international relations." (Yin, 2014, s. 4).]

3.2 Valg av informanter

Jeg kontaktet styrer i SIO-barnehage. Tilgang på informanter, samt pilot-intervju med styrer innvilges. Informasjonsskriv til styrer og de forestående informantene overleveres, og en søkeprosess etter erfarne informanter igangsettes, med hjelp og et samarbeide fra barnehagestyrer. Fire erfarne pedagogiske ledere, fra hver sine avdelinger, fordelt på to studentbarnehager i Oslo intervjues, og besvarer samt konverserer omkring spørsmålene innenfor oppgavens sentrale tema: Hvordan møter barnehageansatte nye 3-åringer? De besvarer ut i fra flere år med egne subjektive erfaringer og observasjoner i barnehagearenaen, samt ut i fra delte objektive samtaleerfaringer med kollegaer omkring temaet de stilte intervju spørsmålene er innenfor (jf. Delkapittel 1.6).

3.2.1 Bakgrunn for valg av informanter

Intervjupersonene eller informantene for denne oppgavens empiriske undersøkelse ble strategisk utvalgt på bakgrunn av erfaring og tilgjengelighet. Med lang arbeidserfaring i barnehagen, tenkte jeg at sannsynligheten for bakgrunnserfaring med nye 3-åringer var større enn for de med kort arbeidserfaring. I min arbeidsprosess av å utvelge informanter til denne oppgavens undersøkelse, samsvarer Creswells følgende beskrivelser tilnærmet simultant med min fremgangsmåte. [”The idea behind qualitative research is to purposefully select participants or sites that will best help the researcher understand the problem and the research question.” (Creswell, 2014, s. 189).] Denne fremgangsmåten eller metodiskreflekterende holdningen, kan etter min oppfatning, fungere som et metodiskanalytisk samarbeidsverktøy til mønstervurdering som verktøy for analysemetode, som behandles videre i Delkapittel 3.4.3.

3.3 Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser i en virkelig situasjon (Postholm, 2010, ref. i Nilssen, 2012). [”Målet med kvalitativ forskning er å få tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser.” (Kvale & Brinkmann, 2009, ref. i Nilssen, 2012, s. 30).] Når jeg via intervju søker kvalitativ tilnærming, så er det vesentlig at jeg evner å representere forskningsdeltakerne eller informantenes meninger og perspektiver omkring spørsmålene jeg stiller, i følge Yin (2011, s. 7). “All interviews involve an interaction between an interviewer and a participant (or interviewee).” (Yin, 2011, s. 133). Kvalitative intervjuer har igjennom det 20. århundre blitt benyttet i samfunnsvitenskapen. I årtier har det kvalitative intervjuet vært en allmenn forskningsmetode innenfor pedagogikkfagene (Kvale & Brinkmann, 2010).

I Kapittel 3 beskriver jeg hva kvalitativ forskningsmetode innebærer, hvorfor jeg benytter det i denne oppgaven og reflekterer over min bevissthet omkring utfordringene jeg opplevde med å opprettholde et perspektivistisk syn overfor informantene i kontekst av intervjuprosessen. Med dette overføres fokuset til neste del, hvor intervju i form av å være semistrukturert beskrives, som er intervjuformen jeg anvender i denne oppgavens intervjuundersøkelse.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Som nevnt ved flere anledninger i denne oppgaven, innenfor kvalitativ forskningsmetode benytter jeg intervju som verktøy for å innhente empirisk data for denne oppgaven. Ulike former for intervjuer kan kalles for strukturerte, semi- eller halvstrukturerte og ustrukturerte. Semistrukturert intervju er en balanse mellom det strukturerte ”spørsmålsark” – intervjuet og det ”dialogåpne” – ustrukturerte intervjuet. ”Det å intervjuer er en ny praksis. Den er kun et par hundre år gammel. I dag er det blitt en vanlig sosial praksis, faktisk så utbredt at man snakker om intervjusamfunnet.” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 37).

”Et intervju er bokstavelig talt et *inter view* (fra fransk *entrevue*), en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge.” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 22). ”Intervju er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Det er intervjueren og den intervjuede som produserer kunnskap sammen” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 37), og ”gjennom kvalitative intervjustudier får forskeren tak i menneskers livsverden og opplevelser, og hvilke tanker og meninger de har om en bestemt sak” (Kvale og Brinkmann, 2009, ref. i Nilssen, 2012, s. 14). Yin (2011) beskriver at det er viktig å lytte til informantene under intervjuprosessen, men påpeker at selv om en stor mengde forskningsdata innhentes fra resultatet av å være en god lytter, så er det en stor mengde med data som også kommer fra resultatet av å stille gode spørsmål (s. 27).

One of the most important sources of case study evidence is the interview. You may be surprised by this assertion because of the usual association between interview and survey research. However, interviews are commonly found in case study research. They will resemble guided conversations rather than structured queries. Although you will be pursuing a consistent line of inquiry, your actual stream of questions in a case study interview is likely to be fluid rather than rigid (Rubin & Rubin, 2011, ref. i Yin, 2014, s. 110).

Sitatet ovenfor nevner avslutningsvis hvordan flytende samtaler under et intervju passer inn i kasusmetoden. Jeg benytter som nevnt semistrukturerte intervjuer i undersøkelsen for denne oppgaven, som også kan kalles for halvstrukturerte intervjuer (jf. Delkapittel 3.3), som passer innenfor kasusmetoden, ifølge sitatet ovenfor. Og dette fordi et semistrukturert intervju kan innbefatte en mer flytende form for dialog, sammenlignet med dialogen i for eksempel et

strukturert intervju. Kvale & Brinkmann (2010) beretter om ”det semistrukturerte livsverdenintervjuet” (s. 23), som ”brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver” (s. 47). Tatt i betraktning betydningen av ”livsverdenintervju” beskrevet over, antar jeg at denne formen for intervju kan tilpasse kriteriene for et kasusstudie (jf. Delkapittel 1.3) innenfor denne oppgaves kvalitative forskningsmetode. Dette fordi et semistrukturert intervju kan innebære både flyt og struktur i interaksjonenes kommunikative samtaleform mellom intervjuer eller forsker og informant eller forskningsdeltaker. Derimot påpeker Kvale & Brinkmann, (2010) at, ”forskningsintervjuet ikke er en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen” (s. 23).

Besvarelsene fra intervjusamtalene i denne oppgaves undersøkelse inneholder ved flere tilfeller et preg av informantenes meninger og persepsjoner. Fordi kasusmetoden er egnet for å søke etter empiriske og virkelige svar, er informantenes erfaringer og subjektive svar fra deres ulike opplevelsessituasjoner av relevans for denne oppgaves komplekse kasusstudie og helhetlige problemstilling. ”As an entirely different kind of example, your case study protocol might have called for you to pay specific attention to an interviewee’s perceptions and own sense of meaning are the material to be understood.” (Merton, Fiske, & Kendall, 1990, ref. i Yin, 2014, s. 111).

I prosessen av å intervju informantene tok jeg ikke notater, men benyttet en lydopptaker, som nevnt i Kapittel 3. “Notwithstanding all of the preceding complications, some qualitative research depends heavily on the use of recording devices.” (Yin, 2011, s. 173). På den måten ble intervjusamtalene tilnærmet naturlige, fordi det tillot samtalen å være mer åpen samt at informantene fikk tale i eget tempo og ta pauser underveis i samtaledialogen, tilsvarende den måten de selv er vant med. “The word of advice here is to learn how to record what you need without disrupting a participant’s rhythm or pace.” (Yin, 2011, s. 156). Creswells syn oppfatter jeg som kritisk til min fremgangsmåte i forhold til å bare benytte lydopptaker og utelate notattaking under intervjuet. ”I recommend that researchers take notes in the event that recording equipment fails.” (2014, s. 194). Som nevnt innledningsvis i Kapittel 3, fikk jeg testet lydopptakeren under pilot-intervjuet med en barnehagestyrer, som for meg som forsker, sikret egen bruken av utstyret under de senere intervjuene som er gjeldende for denne oppgaves undersøkelse. Er det viktigere å dobbelsikre data fra intervju, enn å sikre naturlige besvarelser? Jeg valgte som nevnt, å tilpasse informanten, samt sikre naturlige samtaler og besvarelser ved å blant annet unngå notattaking.

Kvale og Brinkmann (2010) omtaler kritikk omkring bruk av lydopptaker i forhold til analysens validitet. ”Lydopptaket av intervjuet innebærer en første abstraksjon fra de samtalende personers direkte fysiske tilstedeværelse, og det medfører tap av kroppsspråk, for eksempel kroppsholdning og gester” (s. 187), og forfatterne påpeker videre at, ”transkripsjonen av intervjusamtalen til en skriftlig form innebærer enda en abstraksjon, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Transkripsjoner er kort sagt svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler.” (s. 187). Med et subjektivt syn, ut i fra egne erfaringer fra utførelsen av transkriberingsprosessen for denne oppgaven, deler jeg ikke tilsvarende mening som Kvale og Brinkmann i forhold til deres beskrivelser av hvordan lydopptak av intervju fører til svekkende abstrakte transkripsjoner. Jeg er uenig på et grunnlag, og grunnlagsforklaringen er; hukommelsen er individuell. Forfatterne generaliserer individer med subjektive kritiske utsagn som dette, som i realiteten har individuelle hukommelser. I mitt tilfelle, når jeg gjenspilte lydopptakene, så var jeg mentalt via hukommelsen tilbake i kontekst av intervjusettingen og erfarte en gjenopplevelse av intervjusamtalen, hvor alt fra det seriøse, til det humorpregede, til det ironiske, kroppslige, samt uttrykk, returnerte til minnet. I forhold til blant annet dette mener jeg at forfatterne ikke kan hevde at de transkriberte gjengivelsene fra intervjusamtalene på generell basis er svekkende dekontekstualiserte gjengivelser, fordi det generaliserer alle individer som ”like” i forhold til hukommelsesminnets gjenopplevelse av en intervjukontekst, samt hvordan individer egner å notere transkripsjoner. Vi har som forskere individuelle forutsetninger for å gjenoppleve en intervjusituasjon; ved å for eksempel spille av samtalene fra en lydopptaker, og individuelle transkriberingsmetoder som vekker minner fra en forhenværende intervjusituasjons preg av ironi, gester og uttrykk kommunisert mellom informant og en selv. Et semistrukturert intervju er som beskrevet tidligere i dette delkapittelet (3.3.1) verken en ”åpen” samtale eller en ”lukket” spørreskjemasamtale. Semistrukturert intervju utføres i kombinasjon med en intervjuguide (se vedlegg 1) som kategoriserer forhåndsbestemte temaer og som ofte inneholder forslag til tilleggsspørsmål. Et lydopptak kan anvendes i den pågående prosessen av intervjuet, som i etterkant transkriberes til et tekstet materiale for analyse (Kvale & Brinkmann, 2010), som harmoniserer med min prosessuelle fremgangsmåte i denne oppgaven.

3.3.2 Hva har styrt tenkningen bak spørsmålene i intervjuguiden?

Intervjuguiden kan anses som et manuskript som strukturerer intervjuforløpet, som i denne oppgavens undersøkelse benyttes som verktøy i et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju, og inneholder kategoriserte temaer for spørsmål og områder som skal behandles (Kvale & Brinkmann, 2010). ”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål.” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 21). I forhold til siste sitat, samt skildringer om kvalitativ forskningsmetode i denne oppgaven, spesielt fra Kapittel 3 og noe fra Delkapittel 3.3, så kan en vel anse at en sentral forutsetning for å forske kvalitativt er at en med fordel bør inneha en fenomenologisk tilnærming⁵, som en kan bære med seg inn som en holdning i forsknings- og analyse prosessen. [Kvale & Brinkmann tydeliggjør at ”når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene.” (2010, s. 45).]

[Selv om man tar hensyn til den gjensidige forståelsen og det personlige intervjusamspillet, bør vi ikke betrakte et forskningsintervju som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere. Det empatiske fenomenologiske livsverdenintervjuet kan virke harmonisk, og man har bare i liten grad vært opptatt av maktspørsmål i forbindelse med dette og andre former for kvalitative forskningsintervjuer. Forskningsintervjuet er imidlertid en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 52).]

Når jeg som forsker intervjuer informantene, så møter jeg samtidig noe nytt og ukjent med bakgrunn i de forestillingene og tankesettene jeg har iboende i selvet fra før av. Jeg kan ikke unngå å møte noe nytt i en situasjon, uten å gjøre det i lys av det jeg på forhånd bringer med meg av forestillinger inn i den nye situasjonen. Jeg er bevisst på dette, noe som jeg mener kan dempe mine fordommer i en ny situasjon, som i denne oppgavens kontekst oppstår i en

⁵ Et fenomenologisk perspektiv i kontekst av denne oppgavens kvalitative undersøkelse, er at kasesenes informantene studeres av meg som forsker; som individer ut i fra deres egne perspektiver på deres egne hverdagssituasjoner, med spørsmål som *hva* og *hvordan* fra meg. Jeg oppfatter dette som å mentalisere (jf. Delkapittel 1.4).

intervjusetting. Denne bevisstheten, kan bidra til å styrke min evne til å lytte og forstå ut i fra informantens perspektiv (Nilssen, 2012). I oppgavens teoretiske deler og diskusjonsområder skriver jeg ved flere anledninger om menneskers indre arbeidsmodell og mentaliseringsevne, som *jegets* forestillinger og fordommer blant annet knytter til oppgavens sentrale spørsmål om hvordan nye 3-åringer blir møtt av barnehageansatte. Vi tolker alltid i følge Gadamer⁶, og i denne oppgavens undersøkelse tolker jeg det som er beskrevet innledningsvis i dette avsnittet; om å bringe med seg egne forestillinger og tanke sett inn i en ny situasjon hvor informanter skal intervjues, med hvordan barnehageansatte individuelt bringer med seg deres indre arbeidsmodell og mentaliseringsevne inn i omsorgsarbeidet med barn, eksempelvis nye 3-åringer i tilvenningsperioden, som en relevant sammenligning. Dette diskuteres videre i Kapittel 5 & 6, med kortfattet reflekterende konklusjon avslutningsvis i Delkapittel 6.1.

En god grunn til at jeg som forsker kan garantere at jeg ikke har fasitsvar på noe, er fordi jeg ikke alltid kan svare på hvordan jeg tolker ting, eller hvordan informantene tolker mine spørsmål og hensikter, eller hvordan individer som leser denne oppgaven tolker mine fremstillinger, tekstformidlinger eller tolkninger av andres tolkninger. Som forskere i samfunnsvitenskapene er man i en merkverdig situasjon hvor man fortolker forskningsdeltakernes eller informantenes fortolkning ut i fra selvets situasjon. Dette defineres og introduseres av Giddens⁷ (1976) som dobbel hermeneutikk, og han påpeker at som forskere må man håndtere denne dobbeltheten på en konstruktiv måte (Nilssen, 2012, s. 72). ”Forskeren er i en situasjon der hun både må forholde seg til forskningsdeltakernes tolkning av sin situasjon og sin egen tolkning og mening.” (Nilssen, 2012, s. 73). Som masterstudent i pedagogikk, kanskje jeg nå har reflektert og foruroliget selvet bort i en situasjon, hvor dilemmaet mitt befinner seg i en konstant vurderings situasjon som analyserer om intervju svarene jeg hevder å ha mottatt fra informantene, kan være mine fortolkninger av deres tolkninger av mine spørsmål. Men, av hermeneutikken⁸ kan jeg som kvalitativ forsker i dette spesifikke prosjektet lære å analysere mine transkripsjonsnotater fra intervjuene som tekster, og for eksempel ha et bredere perspektiv fremfor ”her og nå” – perspektivet under intervjusettingen og være bevisst på den kontekstuelle fortolkningshorisonten som er betinget av tradisjon og historie (Kvale & Brinkmann, 2010). ”Forståelse er avhengig av visse for-

⁶ Hans-Georg Gadamer (1900-2002), tysk filosof, utvidet hermeneutikken og influerte den med hans temaer om sannhet og metode.

⁷ Lord Anthony Giddens, britisk sosiolog, samfunnsvitenskapelig forsker.

⁸ Hermeneutikk i kontekst av denne oppgaven; å være bevisst på fortolkningsprosesser knyttet til tekstforståelse.

dommer, som Gadamer er berømt for å ha sagt. Og enhver tekst får sin mening fra en kontekst.” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 69 - 70).

[Darwin innså at hans menneskelige natur kunne lure ham til å overse fakta som ikke passet inn i mønsteret hans, dersom han ikke var nøye i sine umiddelbare nedtegnelser. Det er altså en reel fare for at forskerens subjektivitet kan interagere med forskningssubjektet på en måte som kan redusere verdien av forskningsresultatene. Å arbeide bevisst med egen subjektivitet gjennom refleksivitet bidrar til å sikre at forskeren ikke mister forskerblikket, men klarer å skape nødvendig distanse til forskningsdeltakerne, konteksten og datamaterialet. (Nilssen, 2012, s. 139).]

Overnevnte sitat kan betraktes som en summarisk bekreftelse på mine diskusjoner tidligere i denne delen om å være selvbevisst omkring selvets fordommer, forestillinger og tolkninger i møtet med nye sosiale settinger, som i min kontekst for denne oppgaves undersøkelse er i møtet med informantene under intervjusettingen, hvor dette kan ha styrt min tenkning under for eksempel spørsmålsformuleringer. Selv med bevissthet omkring intervjuguide i denne spesifikke kontekst, kan selvets forestillinger ta overhånd, også i prosessen av å analysere egne empiriske forskningsfunn. I neste del belyses kategoriene for analyse av forskningsdata fra denne oppgaves undersøkelse.

3.4 Analysekategorier

Use the coding process to generate a description of the setting or people as well as categories or themes for analysis. Description involves a detailed rendering of information about people, places, or events in a setting. Researchers can generate codes from this description. This analysis is useful in designing detailed descriptions for case studies. Use the coding for generating a small number of categories – perhaps five to seven categories for a research study. (Creswell, 2014, s. 199).

Opprinnelig hadde jeg utformet et tema for denne oppgaven, og strukturerte tilpassede forskningsspørsmål knyttet til en midlertidig problemstillingen (jf. Kapittel 3). Deretter ervervet jeg teori for å tilpasse tema, problemstilling og data fra intervjuene som var utført. I forhold til å arbeide i denne rekkefølgen, kan jeg i denne oppgaves sammenheng, tilnærmelig anses eller oppfattes for å være en induktiv forsker. ”In contrast to deductive researchers who hope to find data to match a theory, inductive researchers hope to find a theory that explains their data.” (Goetz & LeCompte, 1984, ref. i Nilssen, 2012, s. 61).

For å illustrere et eksempel av analysekategoriene, er det produsert en tabell i Delkapittel 3.7.

3.4.1 Analyse av empiri

”Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse.” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 188). Med begrenset forskningserfaring, så var en vesentlig del av analyseprosessen for meg å transkribere den empiriske dataen på egenhånd. Min indre motivasjon for å utføre transkriberingsarbeidet var i forkant av arbeidet generelt lav, synkront med noe høyere ytre motivasjon. Men, etter hvert som jeg under transkriberingsprosessen erfarte å erverve bedre kjennskap til eget materiale, og jeg innså hensikten, så ble ytre motivasjon transformert til indre motivasjon hos meg. Denne bevissthetsprosessen eller selvrealiseringen bidro til å skape en generelt høy motivasjon for å utføre transkriberingsarbeidet på selvstendig vis. [”Transkribering er tidskrevende. Fordelen med å transkribere selv er så mange at tidsaspektet er den eneste grunnen til at du kan vurdere noe annet.” (Nilssen, 2012, s. 47).] Rådende eksempler på fordeler ved å transkribere selv er at nye tanker forekommer ved å lytte og skrive, som for eksempel idemyldringer til koding av transkripsjonsnotatene. Minner fra intervjusettingen kan reflektere situasjonen levende igjen (Nilssen, 2012). I denne oppgavens tilfelle benyttet jeg et standard ”media-player”-program på pc under transkriberingsprosessen for å spille av intervjuopptakene, for deretter å sette på pause etter noen sekunder med avspilling, for så å benytte min hukommelse for å notere. “As with any software program, qualitative software programs require time and skill to learn and employ effectively, although books for learning the programs are widely available.” (Creswell, 2014, s. 196). Jeg testet et par alternative og mer avanserte avspillingsprogram i startfasen, men i dette tilfellet fungerte en standard ”media-player” bedre for meg subjektivt sett, i forhold til struktur og oversikt som eneste forsker i denne oppgavens undersøkelse. Som nevnt tidligere i dette avsnittet, kan jeg bekrefte at ved å jobbe så tett innpå egne lydopptak fra intervjuene, med egen reminisens som bidrag, var jeg mentalt tilbake i kontekst av intervjusettingen. Selv om transkriberingsprosessen for meg har vært en tidskrevende periode, så har denne prosessen bidratt til å beholde flere detaljer fra intervjuene friskt i minnet under hele oppgaveskriveprosessen, som jeg antar kan være en fordel for validiteten av den innsamlede forskningsdataen som utvelges og utgis som

forskningsresultater⁹, som diskutert i Kapittel 3. En annen positive refleksjon ved det tidskrevende aspektet til transkriberingen, er nettopp at man tilbringer mye *tid* med ens empiriske datafunn. Skildringene mine av det positive med transkriberingsprosessens tidsmessige aspekt når man som forsker utfører transkriberingsarbeidet selv, kan oppfattes som en meningskontrast eller som noe kritisk i forhold til Nilssens sitat, plassert i en tidligere del av dette avsnittet.

3.4.2 Analysestrategier

“Cheer yourself by knowing that the analytic possibilities are limitless, as long as they are empirically grounded. Only your inattention to your own data or lack of creativity stand in the way of finding a good interpretive framework”. (Yin, 2011, s. 219). Den analytiske teknikken som benyttes innenfor kasusstudiemetoden i denne oppgaven er mønstervurdering (jf. Kapittel 3), og er en teknikk utviklet for å tilpasse indre og ytre validering¹⁰ av forskningsdata fra et kasusstudie (Yin, 2014), som beskrives i Delkapittel 3.5.1.

The best preparation for conducting case study analysis is to have a general analytic strategy. The purpose of the analytic strategy is to link your case study data to some concepts of interest, then to have the concepts give you a sense of direction in analyzing the data. (Yin, 2014, s. 143).

I forhold til anvisningene i siste sitat, på tilsvarende måte, så kobles kasusstudien for denne oppgaven til den analytiske retningen; mønstervurdering, som bringer oss videre til neste del.

⁹ Tolkning av egen forskningsdata, fra egne tydelige lydopptak og egne tidskrevende transkripsjonsnotater, holdt minnet forfrisket med detaljer fra møtet med informantene under hele prosessen av å skrive masteroppgaven, som jeg anser som et kvalitetsbidrag til den utvalgte forskningsdataen som presenteres i forhold til validitet og reliabilitet.

¹⁰ Indre validitet: I hvilken grad er kunnskapen og besvarelsene fra informantene for denne oppgavens undersøkelse gyldige for å behandle hovedproblemstillingsområdet for denne avhandlingen? Ytre validitet: I hvilken grad kan kunnskapen og besvarelsene fra informantene for denne oppgavens undersøkelse overføres til fremtidige motsvarende utvalg og problemstillingsområder som i denne avhandlingen?

3.4.3 Mønstervurdering

“Your full multiple-case report will consist of the single cases, usually presented as separate chapters or sections. In addition to these individual cases, your full report will contain an additional chapter or section covering the cross-case analysis and results.” (Yin, 2014, s. 184). I sammenligning til dette siste sitatet, også klarlagt i Kapittel 1 innledningsvis, så er denne oppgavens analyse av kasusstudier tildelt avsnitt fremfor kapitler, ofte integrert i ulike avsnitt. I tillegg oppsummerer Delkapittel 3.7 en jevnføring av alle fire kasuser fra denne oppgavens undersøkelse.

Når data eller informantenes besvarelser fra denne oppgavens undersøkelse sammenlignes med mønstervurdering som analytisk verktøy for kasusstudien, så fokuseres det på informasjonen som verbalt utgis av informantene med deres perspektiver og erfaringer, fremfor deres biografiske narrativer eller livshistorier. Informantenes perspektiver og erfaringer beskrives i flere deler av oppgaven fra Kapittel 4 og utover, via blant annet sitater og kortfattede gjenfortellinger fra intervju samtaler, med hensikt å belyse oppgavens sentrale tema, ved å kombinere empiriske – tematiske – teoretiske områder, slik Yin (2011) beskriver med definisjonen ”cross-cutting issues” (s. 240). Hensikten eller det overordnede målet med denne metoden er å belyse eller ivareta fokuset på tema og problemstilling, fremfor individuelle personer (Yin, 2011). Som nevnt i Delkapittel 3.4.1, kalles mønstervurdering for ”pattern matching” på engelsk, og et eksempel på en som sammenligner mønstrene illustreres i Delkapittel 3.7.

For case study analysis, one of the most desirable techniques is to use a pattern matching logic. Such a logic (Trochim, 1989) compares an empirically based pattern – that is, one based on the findings from your case study – with a predicted one made before you collected your data (or with several alternative predictions. (Yin, 2014, s. 143).

Jeg kan benytte noe som heter ”cross-experiment synthesis” som et verktøy for sammenligne de fire kasusstudienes kongruenser og kontraster. Mønsteret eller strukturen på tabellen innenfor dette designet kan defineres som ”cross-case patterns”, og er tilpasset for å vurdere eller analysere tolkninger som kan kalles for ”cross-experiment interpretations”. (Yin, 2014, s. 167). I denne oppgavens kasusstudie er det som referert tidligere, seks hovedkategorier, som tabellen i Delkapittel 3.7 illustrerer, hvor jeg eksemplifiserer en strukturmodell for

sammenligning av likheter og ulikheter fra de fire kasusstudiene, også kalt kasuser, med analytiske mønstervurderinger. Som nevnt i et tidligere avsnitt av dette delkapittelet (3.4.3), innbefatter de fire kasusene for denne oppgavens undersøkelse: Informasjon og besvarelser fra de fire pedagogiske lederne som er intervjuet fra hver sin barnehageavdeling, fremfor profilering av personene (jf. Delkapittel 3.4). Kort oppsummert, likheter og ulikheter parallelliseres innenfor seks hovedkategorier med mønstervurdering som design. Sammenligningene diskuteres i tråd med oppgavens sentrale område i Delkapittel 6.1.

Hva håper jeg som forsker å oppnå resultatmessig ved å strukturere forskningsdesignet med mønstervurdering? Sitatet nedenfor beskriver noe av min bakgrunn og inspirasjon for å utføre denne analysemetoden.

[Empirical research derives greater benefits when the lessons from individual studies can be compared and contrasted, producing a cumulative knowledge base. In this manner, the possibility of gaining greater insights based on cumulating knowledge across qualitative studies deserves greater exploration. Despite the surface individuality of most qualitative studies – seemingly precluding such cross-cutting efforts – the growing body of qualitative studies still appears to provide a promising foundation. (Yin, 2011, s. 296 - 297).]

Med kasusmetode for analyse av data fra denne oppgavens undersøkelse, forsøker jeg som nevnt å kategorisere informantene og sammenligne besvarelser innenfor seks temaområder, med mønstervurdering som verktøy for å strukturere analysen. Samtidig fungerer kategoriseringen som et gunstig avgrensingsverktøy for denne oppgavens kasusstudie, som sitatet nedenfor gjengir avslutningsvis i dette delkapittelet.

[Because text and image are so dense and rich, not all of the information can be used in qualitative study. Thus, in the analysis of the data, researchers need to “winnow” the data (Guest, MacQueen, & Namey, 2012), a process of focusing in on some of the data and disregarding other parts of it. In qualitative research, the impact of this is to aggregate data into a small number of themes, something of five to seven themes (Creswell, 2013, ref. i Creswell, 2014, s. 195).]

3.5 Validitet

Når parallelliseringer foretas i mønstervurderinger for denne oppgaven, så har dette med forskningsresultatets validitet å gjøre. I denne delen berører jeg aspekter ved validitetens betydning for forskningsresultater. ”Analytisk generalisering på grunnlag av en intervjuundersøkelse kan foretas uansett utvelgelses- og analysemetode.” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 269). [“Because a research design is supposed to represent a logical set of statements, you can judge the quality of any given design according to certain logical tests. Concepts that have been offered for these tests include trustworthiness, credibility, confirmability, and data dependability. (Yin, 2014, s. 45).”] ”Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet¹¹, validitet¹² og generaliserbarhet¹³.” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 246). Kvalitetstestene som benyttes for å evaluere forskningsdesignen for denne oppgaven er indre- og ytre validitet, og beskrives kortfattet i neste del, i kontekst av analysemetoden for denne oppgavens undersøkelse.

3.5.1 Indre- og ytre generalisering

I intervjuundersøkelsen for denne oppgavens kontekst, utgjør populasjonens kunnskap og besvarelser, som er utvalget eller informantene, en indre validitet, grunnet deres flere år med erfaringer i forskningsfeltet innenfor hovedproblemstillingen for denne avhandlingen. Forskningsresultatene fra denne oppgavens intervjuundersøkelse kan danne en hypotese for videre forskning av tilsvarende hovedproblemstillingsområde som i denne avhandlingen, med andre relaterte forskningsfelt og utvalg, som danner en ytre validitet av forskningsdata og presenterte forskningsresultater fra denne oppgavens kvalitative undersøkelse.

[“A valid study is one that has properly collected and interpreted its data, so that the conclusion accurately reflect and represent the real world that was studied” (Yin. 2011, s.

¹¹ Reliabilitet: I hvilken grad kan denne studien etterprøves?

¹² Validitet: I hvilken grad er forskningsresultatene fra denne studien gyldige?

¹³ Generaliserbarhet: For eksempel en ytre validering av; i hvilken grad denne oppgavens undersøkelse, utvalg og resultater kan overføres til andre undersøkelsers utvalg og resultater?

78).], and [“The more that research of any kind is generalizable, the more that the research may be valued” (Yin, 2011, s. 98).] I følge Yin er det en fordel for resultatet av den kvalitative forskningen som utføres at forskeren har evnen til å verdsette uoverensstemmelser blant menneskelige perspektiver (2011, s. 264).

Kvalitativ generalisering i forbindelse med kasusstudier er et tema som kan diskuteres. For eksempel, fremfor å finne ut om intervjuresultater kan generaliseres globalt, er det betydeligere å utforske om den kunnskapen som produseres i en kontekstbestemt intervjusetting, er overførbar til andre relevante situasjoner eller settinger. Eksempelvis er multiple kasusstudium av relevans for undersøkelsen i denne oppgaven, som er en instrumentell kasustype utvidet til flere kasuser. Videre, hvordan generaliserer man? Som eksempel benytter jeg en generaliseringsform som harmonerer med denne oppgavens kasusstudie. Denne formen er basert på en analyse av likhetene og ulikhetene mellom forskningsfunn som kan brukes som en veiledning for hva som kan komme til å hende, eller mulige utfall i en annen situasjon, og dette kalles for analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2010). For å dele skriftlige tolkninger av datafunn fra egen empiriske undersøkelse, må jeg inkludere etiske overveielser i utformingen og utarbeidingen av forskningsprosjektet. Dette behandles i neste del.

3.6 Etiske betraktninger

“Every study with human participants qualitative or nonqualitative, requires prior approval from an institutional review board (IRB).” (Yin, 2011, s. 44). Poenget er at deltakerne skal evalueres og godkjennes ut i fra et etisk standpunkt. Uten å innholdsmessig, videre beskrive, detaljer fra IRB, så går jeg ut i fra at holdningens prinsipielle tilnærmede retning går ut på noe av det samme som den norske samfunnsvitenskapelige datatjenesten (NSD) gjør. NSD sørger for anonymitet hos forskningsdeltakere.

[“Kvalitative forskere er avhengige av at andre viser godvilje til å slippe dem inn i livet sitt, gir dem av sin tid og også gir dem tilgang til tankene sine gjennom intervjuer.” (Nilssen, 2012, s. 144).] ”Forskerne er gjester i det private rom, oppførselen skal derfor være god og de etiske kodene strenge.” (Stake, 2000, ref. i Nilssen, 2012, s. 144).

Etiske administrative betraktninger i forhold til intervjusamtalene gikk ut på å melde oppgavens undersøkelser til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg 3 & 4), noe som informantene ble informert om i en samtykkeerklæring (se vedlegg 2). Alle informantene mottok et informert samtykke skriv som de godkjente og signerte i forkant av å bli intervjuet. Deltakerne ble informert om spørsmålenes hovedkategorier, og forskers hensikter og formål med intervju. Informert samtykke har til hensikt å sikre at deltakerne eller informantene deltar frivillig og at de er godt informert om forskningens hensikter. (Nilssen, 2012).

Etiske overveielser må også foretas under intervjuet. For eksempel i forbindelse med lydopptak. [“Given the small size of today’s technology, the preparatory steps also can include carrying a pocket-sized audio recorder and a cell phone with photographic capabilities. You will then be prepared to record events in multiple modalities.” (Yin, 2011, s. 161).] I intervjuene for denne oppgavens undersøkelse benyttet jeg en lydopptaker. Hvor en av de spesifikke grunnene til dette var etiske begrensninger knyttet til NSD angående ivaretagelse av data, i forhold til forskningsdeltakernes eller informantenes forsikringer om anonymitet. I tillegg, ved å kun bruke en lydopptaker er det mindre for informanten å forholde seg til både under intervjuet, og ved vurdering av forhåndsavtalen. I forkant av intervjuene har informantene signert et informert samtykke brev, som angitt i forrige avsnitt, hvor de har godkjent lydopptak av intervjuet. [“Using recorded devices of any sort requires you to obtain the permission of those who are to be recorded.” (Yin, 2011, s. 171).] Av etiske hensyn slettes lydopptakene fra intervjuene når prosjekt for oppgave er avsluttet. Ved å tillegge ytterligere digitale enheter i det informerte samtykke dokumentets tekstinnhold, får informantene mer å vurdere i forkant- og mer å forholde seg til under intervjuet. Informert samtykke innebærer som nevnt at forskningsdeltakerne eller informantene informeres om undersøkelsens overordnede formål via et skriftlig dokument. Dokumentet sikrer i tillegg forsker frivillig deltakelse fra informantene, samtidig som informantene blir sikret om at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2010). I tilføyning til etiske hensyn når det gjelder lydopptak under intervjuene for denne oppgavens undersøkelse, har jeg foretatt vurderinger av de sosiale etiske samtaleforholdene imens intervjuene pågikk.

Forskningsintervjuet er et intervju der kunnskap skapes i samspillet, eller interaksjonen, mellom mennesker. Intervjueren og intervjupersonen agerer overfor hverandre og påvirker hverandre. Samspillet kan også være angstprovoserende og utløse forsvarsmekanismer hos den som blir intervjuet og den som intervjuer. Intervjueren bør være oppmerksom på mulige etiske krenkelser av den intervjuedes personlige grenser og være i stand til å behandle den mellommenneskelige dynamikken i samspillet. (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 51).

Etiske betraktninger ble også vurdert under analyseprosessen av denne oppgavens undersøkelse. Det eksisterer ikke en universell form eller en kode for transkribering av forskningsintervjuer, men det som finnes er noen standardvalg som kan tas (Kvale & Brinkmann, 2010). En annen etisk overveielse som ble foretatt var overføring av informantens uttalelser. Beslutningen som ble tatt var av hensyn til informantens anonymitet, som i denne oppgaves kontekst var å anonymisere deres dialekter ved å skriftliggjøre alle talespråk til bokmål, og samtidig forsøke å transkribere talespråket tilnærmet ordrett uavhengig av anonymiseringsprosessen av dialektene. En ytterligere etisk betraktningsgrunn til dette valget er av hensyntaken til skjerming av gjenkjennelseeffekten i forhold til lav populasjon i undersøkelsen.

3.7 Oppsummering

Nedenfor illustreres et eksempel på en lettfattelig struktur av en egenprodusert tabell, med oversikt over kategoriene for analyse. De seks analysekategoriene er synkronisert i forhold til intervjuguidens åtte kategorier (se vedlegg 1), som har til hensikt for oppgave å presentere oppsummeringer fra de fire kasusene som er av relevans for å opplyse omkring oppgavens sentrale problemstillingsområde som ble introdusert i Delkapittel 1.6. De fire informant- eller kasuskategoriene ekvivalerer med undersøkelsens intervjuer av de fire pedagogiske lederne, som gjengitt i Delkapittel 3.2. Den oppsummerende sammenligningen oppveier resultatet av en analytisk mønstervurdering som beskrives ytterligere i Delkapittel 3.4.3, som jeg har foretatt for å presentere valide sammenligninger av like eller ulike forskningsfunn fra denne studiens undersøkelse, som belyses nærmere i forskjellige delkapitler av Kapittel 4, og diskuteres videre i sammenligning med denne oppgavens teoretiske- og sentrale område, samt dagsaktuelle vinklinger, i ulike delkapitler av Kapittel 6.

Tabell 1: En strukturmodell for oppstart av analytisk mønstervurdering

OPPSUMMERING AV KASUSER						
Kategorisering	KAT: 1	KAT: 2	KAT: 3	KAT: 4	KAT: 5	KAT: 6
INFORMANT: 1						
INFORMANT: 2						
INFORMANT: 3						
INFORMANT: 4						
Summarisk sammenligning						

Tabellen er ment som et arbeidsverktøy for å strukturere mønstervurderingen. Bakgrunn for presentasjon av tabellen i denne masteroppgaven, er for å bidra til gjengivelse av Informantenes refleksjoner, og for å eksemplifisere en strukturmodell av egen arbeidsprosess. Hensikten er å gjengi en komplementær subjektiv illustrasjon, av utgangspunktet for hvordan en fremgangsmåte i kasusstudiens analyseprosess av data, fra denne oppgavens kvalitative undersøkelse kan bli foretatt.

“Interviews are an essential source of case study evidence because most case studies are about human affairs or actions. Well-informed interviewees can provide important insights into such affairs or actions.” (Yin, 2014, s. 113). Det kan være en utfordring å basere forskningsresultatene som helt korrekte i forhold til å gi et virkelig bilde av livets virkelighet. I mitt tilfelle var intervju samtaler åpne og fyldige, slik at svarene gjenspeiler erfaringer pedagogers opplevelser og meninger fra deres arbeidsfelt. Samtidig som jeg kun har informantenes meninger og perspektiver å forholde meg til som empirisk førstehåndsdatabasert grunnlag i denne oppgavens kvalitative intervjuundersøkelse.

[If your data collection only consists of interviewing and conversing and your main interest is in knowing how people actually behaved in a given situation, your data will be limited to your interactions with a set of participants and their self-reported behavior, beliefs, and perceptions. (Yin, 2014, s. 132).]

I forhold til min avsluttende kommentar i forrige avsnitt og sitatet over vil jeg replisere, at selv om informantenes subjektive besvarelser er undersøkelsens empiriske

førstehåndsdatabasgrunnlag; er denne oppgavens utvalgte empiriske data fra undersøkelsen knyttet til teori, med relaterte forskningspresentasjoner og syn fra akademiske forfattere, som jeg mener bidrar til å styrke den komplette resultatgyldigheten i retning av å diskutere og behandle denne avhandlingens hovedproblemstillingsområde¹⁴.

I neste kapittel skal datafunn presenteres og analyseprosessen beskrives. Før jeg startet med å planlegge presentasjon av data, opplevde jeg det som vesentlig å ivareta- samt bli godt kjent med data. I analyseprosessen ble jeg godt kjent med datafunn, spesielt i løpet av den tidskrevende transkriberingsprosessen, som jeg beskrev i Delkapittel 3.4.1. Ivaretagelse av datafunn er et vesentlig bidrag for å gjøre en grundig analysejobb av datamaterialet. Som Yin (2011) beskriver: [“Your research data assume a near-priceless status when you are doing a research study.”(s. 29).]

¹⁴ Hvordan nye 3-åringer, uten tidligere barnehageerfaring, møtes av personalet, i barnehagens tilvenningsperiode.

4 PRESENTASJON AV RESULTATER

Dette kapitlet bygger i hovedsak på intervjuene fra denne oppgavens undersøkelse, inkludert sitater fra intervjusamtalene, med hensikt å behandle det sentrale forskningsspørsmålet for denne avhandlingen: Hvordan arbeider barnehageansatte for å møte nye 3-åringer i tilvenningsperioden? Det var en utfordring for meg, som forsker, å velge ut det mest relevante tekstinnholdet fra intervjuundersøkelsenes transkriberte empiriske data for denne oppgaven. Grunnen til at en prosess som dette gir meg en utfordring er fordi, ”kvalitativt datamateriale er rikt på tekst. Etter at materialet er analysert er det fremdeles en stor tekstmengde, og en av utfordringene for den kvalitative forskeren er å velge ut hva som skal være med i presentasjonen av funnene.” (Nilssen, 2012, s. 153).

[Forskningsintervjuet er en byggeplass for kunnskap. Intervjukunnskap konstrueres sosialt i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson. Den resulterende kunnskapen er ikke bare noe som blir funnet, gravd frem eller gitt, men noe som skapes aktivt gjennom spørsmål og svar, og produktet skapes av intervjuer og intervjuperson i fellesskap. Produksjonsprosessen fortsetter gjennom transkripsjonen og analysen. (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 72).]

Kasusene som består av de pedagogiske ledernes- eller informantenes meninger, betegnes herav og utover i denne oppgaven; felles som Kasusene eller Informanter, og individuelt som Informant 1, Informant 2, Informant 3 eller Informant 4. For å utelate referering av årstall hver gang jeg siterer Kasusene eller Informantene, formidles det hermed at Informant 1, 2 & 3 ble intervjuet i år 2013, og Informant 4 i år 2014.

Som angitt innledningsvis, inneholder dette kapitlet konkrete tekster fra denne oppgavens kvalitative empiriske semistrukturerte intervjuundersøkelse. I tillegg innbefatter de ulike delkapitlene annen hypotetisk-, teoretisk- eller aktuell empirisk innhold, relatert til denne oppgavens hovedproblemstillingsesområdet (jf. Delkapittel 1.6), som er sammenflettet- eller integrert med Kasusenes meningsbidrag fra Informantene.

4.1 Avdelingen

Beskrivelse av kontekst, ved barnehageavdelingene redegjøres for i dette delkapitlet, samt i to underkapitler (4.1.1 & 4.1.2). Som samlet tar for seg første delen av intervjuet, som går ut på det praktisk-pedagogiske i barnehagen. Samtidig innhentes offentlige og teoretiske tekster for å kaste lys over objektiv kunnskap innenfor spørsmålsområdene Informantene besvarer.

Hvem har kapasitet til å vurdere om barnehagen driver en tilstrekkelig pedagogisk virksomhet på hverdagsbasis? Tveitereid formidler at det står i forskriftene at det skal være minst en pedagogisk leder per 14-18 barn som er 3 år eller over, og en pedagog per 7-9 barn under 3 år. Normalen i Norge er at 18 3-åringer må dele på en pedagogisk leder (jf. Delkapittel 2.5). Til sammenligning er tallet 7 3-åringer i Danmark, og 11 3-åringer per pedagog i Sverige. I 2008 var 3 av 10 pedagogiske ledere og styrere i Oslo barnehagene uten utdanning (2009, s. 124 125). I Norges offentlige utredninger, nr. 1, om ny lovgivning for barnehagen viser Kunnskapsdepartementet til undersøkelser fra Vassenden (m. fl. 2011) som påviser at det er en sterk konsentrasjon av personalet visse deler av barnehagedagen. Mer enn 80 prosent av barnehagepersonalet var normalt til stede i mellom klokken 10:00 og klokken 14:00, mens i tidsrommet før klokken 8:30 og i tidsrommet etter klokken 15:30 var det betydelig færre med ansatte til stede. Dette gjaldt så godt som alle barnehager i utvalget, som overveier det som sentralt at det er full bemanning i tiden hvor også barnegruppen kan anes å være fulltallig (NOU, 2012b). Det er ingen konkret lov eller regel som krever eksakt hvor mange barn det må være per ansatt i barnehagen (jf. Delkapittel 2.5), men ”bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet”, står det i barnehageloven § 18 (2008).

Hva er en pedagogisk leders rolle? [”Pedagogisk ledelse kan defineres som ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner, hvor barnehagen anses som en lærende organisasjon hvor det er ønskelig at alle lærer å lære av utviklingsprosessene de deltar aktivt i.” (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 163).] Videre til pedagogens rolle (jf. Delkapittel 2.5), presentert ut i fra Kasusenes bemerkninger fra denne oppgavens empiriske intervjuundersøkelse. Med andre ord, referert av Informant 1, 2, 3 eller

4. Informantene fra alle fire Kasuser har førskolelærerutdanning, utenom en¹⁵. De fleste barnehageassistentene har ingen formell utdanning. Noen følger diverse kurs. Enkelte av barnehageassistentene har- eller tar deltidsutdanninger, men som ikke er direkte knyttet til barnehage eller førskoleyrket, og som ofte er knyttet til assorterte typer av omsorgsyrker, ifølge Informant 1, 2, 3 og 4. Hovedsakelig når Kasusenes Informanter konverserer omkring pedagogens rolle, er det sentrale uttrykket fra alle; å skape trygghet for barna. Ifølge, de pedagogiske lederne som er informantene for denne oppgavens undersøkelse, handler voksenrollen om å trygge barnet i ulike sosiale settinger. Å trygge barnas relasjoner til de ansatte, samt å trygge barnas relasjoner til hverandre, er sentralt i pedagogens rolle i barnehagen, særlig i tilvenningsperioden, markerer samtlige Informanter. Likhetene fra Kasusene, nettopp fremstilt, erverves ved bruk av analytisk mønstervurdering (jf. Delkapittel 3.4.3). Hvordan informantene kan sikre denne tryggheten hos barna, vet jeg ikke, men de har i alle fall tro på at selvet pedagogiske ledelse kan utføre dette sammen med deres ansatte. Et interessant forslag i forhold til hvordan en kan eie konkret tro på en selv til å sikre trygghet for barnehagebarna, samt nye 3-åringer i tilvenningsperioden, som barnehageansatt, kan være "beliefs". "Ansatte i barnehagen sin forforståelse av barn, barns utvikling og ulike sosiale risikofaktorer er naturligvis svært viktig ettersom vår forståelse av barn vil påvirke den måten vi handler overfor barn på" (Størksen & Thorsen 2011, ref. i Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, (red.) 2011, s. 43). Forståelsesformene beskrevet i sistnevnte sitatet begrepsdefineres i amerikansk forskningslitteratur som "beliefs" (Størkesen & Thorsen, 2011, ref. i Midthassel et al., 2011). Ved at barnehageansatte er bevisste på såkalte "beliefs" kan det åpne for muligheten til å reflektere over arbeidsprosessen med selvets bakenforliggende ideer. En vurdering av korrelasjonen mellom barnehageansattes "beliefs" samt praksis og forskningsbasert kunnskap kan være hensiktsmessig (Thorsen, 2009, Størksen & Thorsen 2011, ref. i Midthassel et al., 2011). "I den grad ansattes "beliefs" ikke stemmer med forskningsbasert kunnskap, vil det være nyttig med faglig oppdatering og refleksjon som kan bidra til å knytte ny kunnskap, forforståelse og praksis bedre sammen." (Størksen & Thorsen 2011, ref. i Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland (red.), 2011, s. 44). gjaldt

Videre til barnehageavdelingene som Informantene er pedagogiske ledere ved. Hvordan er avdelingene til Informantene bygd opp? Informant 1 jobber på avdeling for 2-4-åringer, og

¹⁵ Jeg hadde et subjektivt usikkerhetsmoment relatert til etiske overveielser og anonymitet overfor Informantene i forhold til å skille ut den av de som ikke hadde formell utdanning. Derved, tok jeg avgjørelsen å utelate en fremstilling av hvem av Informantene dette gjaldt.

Informant 4 jobber på avdeling for 3-6-åringer. Informant 1 har nesten syv års erfaring som førskolelærer i ulike barnehager, og har jobbet flere år i basebarnehage før SiO-barnehage, og har mye erfaring med 3-åringer, og generelt også med 0-6-årig barnegruppe samlet under ett tak. Informant 4 har over 20-års erfaring som pedagogisk leder i SIO-barnehage, og har stort sett jobbet med 3-6-åringer. Standardfordelingen ved de to avdelingene er 3 voksne og 18 barn (jf. Delkapittel 2.3). Informant 2 jobber per i dag på en 0-3-års avdeling som har slått seg sammen med en annen avdeling med tilsvarende aldersgrupper. De er 6 voksne og 20 barn. Informant 3 jobber på en 3-6-års avdeling, som også har slått seg sammen med en annen avdeling med tilsvarende aldersgruppe, og med dette er de 6 voksne og 36 barn. Informant 3 har seks års barnehageerfaring med 0-6-åringer. Informant 2 nærmer seg 10 års erfaring som pedagogisk leder i student barnehager. Beskrivelser av Informantene i denne delen av oppgaven, viser blant annet til at de har flere års erfaring som pedagogiske ledere i barnehage. Dette er motiveringen bak hvordan det ble til at de fire spesifikke informantene representerer utvalget for denne oppgavens intervjuundersøkelse. Jeg etterspurte informanter med lang erfaring, grunnet en antakelse om at flere års praktisk pedagogisk arbeidserfaring, kan øke sannsynligheten for at de har subjektive relasjonsutviklende erfaringer i møtet med 3-åringer uten barnehageerfaring. Styrer fra SiO-barnehage arbeidet bevisst med å søke etter fire pedagogiske ledere, med lengst erfaring, for å være informanter for denne oppgavens kvalitative empiriske intervjuundersøkelse (jf. Delkapittel 1.6 & 3.2).

4.1.1 Praksis ved vikarer

Barnehageansatte som er kyndige til å produsere og opprettholde rutiner og struktur bidrar til at barnehagebarna opplever omgivelsene som forutsigbare, og derved kan de bli trygge barn. Trygghet er en forutsetning for god utvikling hos barn. Når stabilitet blant barnehageansatte er fundamentalt for barns utvikling, skaper det bekymring når statistikker fra atskillige kommuner i Norge viser et høyt sykefravær blant de ansatte. Utrygghet kan hindre barns muligheter for en god utvikling. Stort gjennomtrekk og ustabilitet blant ansatte i barnehagen avkorter voksen-barn-relasjonene og tar fra barnet mye av den gode stimuleringen som ligger i en stabil og god voksen-barn-relasjon (de Schipper mfl. 2003, ref. i Kvello, 2010b). ”Derved øker faren for at barnet utvikler en utrygg tilknytning til de voksne” (Raikes 1993, ref. i Kvello, 2010b, s. 26.). Dårligere sosial kompetanse i samspill med jevnaldrende har blitt

observert hos barn når det ikke er stabilitet blant barnehageansatte, i motsetning til når det er stabilitet blant de ansatte (Howes og Hamilton, 1993, ref. i Kvello, 2010b, s. 26). Vikarstopp betyr at ansatte ikke blir erstattet ved sykdom, og at det bare i tilfeller av langtidsfravær kan gjøres forsøk på å hente inn vikarer. Det kan føre til 2 ansatte per 18 barn i alderen 3 til 5 år, som i Tveitereids (2009) tilfelle, beskrevet i Delkapittel 1.3.

I en undersøkelse utført av Utdanningsforbundet i 2007, hvor 3000 informanter var førskolelærere i barnehage, besvarte halvparten av førskolelærerne at de ikke gjorde arbeidsoppgavene som planlagt grunnet tidspress. I forklaringen ble det hovedsakelig trukket frem at det var lav bemanning og for store barnegrupper. I undersøkelsen besvarte 37 prosent av førskolelærerne i Oslo at det normalt sett ikke blir hentet inn vikar før den ansatte som er syk har oversteget 14 dagers sykefravær. Denne prosedyren er mest utbredt i kommunale barnehager. Forklaringen som blir gitt av informantene er at kommunene bevisst sparer penger ved å usette innhenting av vikar til staten overtar utbetalingen av sykepenger (Tveitereid, 2008, s. 128). Hvordan skal barna utvikle en trygg tilknytning til voksne som ikke er tilgjengelige? Hvordan følger man opp barn i barnehager med lav bemanning, lite voksentetthet og vikarstopp?

Hvordan kan SiO-barnehagene fra denne oppgavens undersøkelse, trygge nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring, særlig i barnehagens tilvenningsperioden, når det oppstår fravær grunnet sykdom blant de faste ansatte? Hvordan fungerer vikarordningen ved avdelingene til Informantene? Informant 1 besvarer til dette at ved sykdom flytter de som oftest ansatte mellom avdelinger, eller forsøker å få inn faste vikarer som kjenner barnehagens rutiner. Informant 2 formidler at siden de har slått sammen to avdelinger (jf. Delkapittel 4.1.) og er seks ansatte, så har de ikke like stort behov for å hente inn vikarer hvis en eller to av de ansatte bli syke, og at det er helt greit å være 4 voksne på jobb. Informant 3 som også arbeider ved en avdeling, sammenslått med en annen avdeling, som gjør at de har flere ansatte, så trenger de ikke å innhente vikarer ofte, fordi de ”hjelper hverandre innad på huset”, forteller Informant 3. Informant 3 informerer også om at de har benyttet vikarer mye når de har hatt behov for det, og at de stort sett får vikar når de trenger det. Fordi Informant 3 har seks faste ansatte ved sin sammenslåtte avdeling, så kan de for eksempel, om de er tre til fire faste på jobb ved sykdom, fordele vikarene slik at det er noen faste ansatte som kjenner barna, sammen med vikarer, rundt barnegruppene. Informant 4 meddeler at de har et vikarprosjekt, som gjør at de i teorien kan sette inn vikarer veldig raskt, men at det i praksis ikke alltid er mulig å gjennomføre. Informant 4 forteller videre at de også pleier å gå uten vikarer fordi det

økonomiske budsjettet er oversteget, men at de med vikarprosjektet egentlig ikke trenger å vente til de får refusjon. De fleste vikarene de ringer er ”datostemplet”, som er en stor utfordring, forteller Informant 4. Med andre ord, at de bare kan jobbe for en kort periode.

4.1.2 Samarbeid og rutiner

Hvordan tilpasser en ny 3-åring barnehagens rutiner i tilvenningsperioden? Hva betyr samarbeidet mellom hjem og barnehage for en ny 3-åring?

Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn. (Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold). For å sikre samarbeidet med barnas hjem, skal hver barnehage ha et foreldreråd og et samarbeidsutvalg. (Barnehageloven § 4 Foreldreråd og samarbeidsutvalg). Det er foreldrene som har ansvaret for barns oppdragelse. Dette prinsippet er nedfelt i barnekonvensjonen og i barneloven 8. april 1981 nr. 7. Barnehagen representerer et kompletterende miljø i forhold til hjemmet. Barnehagen må vise respekt for ulike familieformer. (Rammeplan for barnehagen, 2006, s. 14).

”Vi skal altså bistå. Det vil si å hjelpe til. Ikke overta, ikke overkjøre, ikke bestemme over. For å få til dette må vi samarbeide tett, og fundamentet for dette samarbeidet må være preget av respekt.” (Madland, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010a, s. 212). I hvilken grad stemmer dette sitatet i praksis? Kan sistnevnte sitat generaliseres som et eksempel på hvordan alle barnehager praktiserer dialog- og et samarbeide med foreldre? Hva informerer de pedagogiske lederne som er informanter for denne oppgaves undersøkelse, i forhold til størrelsesgrad av påvirkning i barhagevirksomhetens hverdag de selv ønsker at foreldrene skal ha? Har barnehagen forventninger til hvordan foreldrene skal tilpasse barnehagens samarbeidsrutiner? Hvis så, prioriteres dette i større grad enn fokuset på spørsmål som for eksempel; i hvilken grad barnehagens barnehageansatte er forberedte på å tilpasse foreldrenes hjemmekulturer og rutiner i barnehagehverdagen? ”Gode rutiner for hvordan barnehagen skal jobbe med relasjonen til foreldrene, må være på plass for fagpersonene i barnehagen. Imidlertid må ledelsen heller ikke glemme at også vikarer og assistenter møter foreldre og trenger opplæring og veiledning knyttet til dette.” (Sveen, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010b, s. 283), som informantene for denne oppgaves intervjuundersøkelse informerte om i Delkapittel 4.1.1. Mønsteravurderingens analyse av Kasusene i denne oppgaves undersøkelse viser at alle fire

Informanter har lignende persepsjoner omkring viktigheten av at foreldre er trygge på overleveringen av deres barn til barnehagen, men de har forskjellige meninger angående i hvilken grad foreldre bør ha en bestemmende- eller samarbeidende rolle i barnehagens tilvenningsperiode. Informant 4 mener at foreldre må være trygge i sitt valg når de overleverer barna i tilvenningsperioden, og uansett hva de føler og mener om barnehagens ansatte eller hverdagsvirksomhetsmåter, så må de tale positivt om barnehagen overfor deres barn. [”Hensikten med dette er at foreldrene betrygger deres barn ved å vise de at de også har tillit til barnehagen”]. For nye 3-åringer uten barnehageerfaring kan avstandene i overgangen fra hjem til barnehage oppfattes som mer kompleks, enn for barnehageerfarne 3-åringer, hvis de ikke har vokst opp med flere jevnaldrende barn rundt seg, og hvis de ikke har lært praktiske ting som for eksempel; å kle på seg selv. Videre informerer Informant 4 at, først og fremst i tilvenningsperioden, er det viktig å skape tillit mellom barnehageansatte og foreldre, deretter mellom barna. For at dette skal fungere konstaterer Informant 4 at, ”da er vi jo avhengige av at det er noen foreldre som snakker varmt om oss og stoler på at vi tar vare på barna deres”, og at de [”tørr å være ærlige om ting de gruer seg over”.] For at foreldre skal bidra med 3-åringens tilvenningsprosess i barnehagen, [”bør de eventuelt skjule sin frykt og misnøye, og skape en dialog som gjør at barnet skjønner at her er det trygt og godt.” (Informant 4).] Jeg tolker Informant 4 som å anse det som essensielt at foreldre jobber med å akseptere barnehagen, ha tillit til barnehageansatte og samarbeide med barnehagens hverdagsrutiner og målstyringer, fremfor å ha for mye bestemmende innflytelse, fordi at det er dette som skaper tryggheten for all parter imellom. Alle parter i denne kontekst vil si, foreldre, barna og barnehageansatte. Informant 3 mener at foreldrene må forberede seg på at tilvenningsperioden kan være en overgang for de selv også, [”at kanskje de synes det er like vanskelig som barnet synes.”]

[”Vi må egentlig bruke mye energi på å tilvenne foreldre. Det er veldig viktig at vi fra starten av har foreldrenes tillit til oss, og gjennom dem så skal jo barnet få tillit til oss. Så tillit er det viktigste, at de kjenner at de har tillit.” (Informant 3).]

Informant 2 beretter, ”jeg tror at man skal være åpen for at foreldrene skal få lov å ta innover seg en del valg, men jeg tror jo at barn har det bra i barnehagen, hvis barnehagen er god.”

Informant 2 oppfatter jeg som mer åpen i forhold til at foreldrene kan ha innflytelse i deres barns barnehagehverdag. Noe av dette diskuteres ytterligere i Delkapittel 4.3.1.

Mønstervurdering for denne oppgavens analyse viser at Informant 2 i kongruens med de

andre Kasusenes Informanter, er opptatt av å motta tillit fra foreldrene, men at tilliten antakeligvis aktes av Informant 2 i retning av noe som dannes ut i fra et mer åpent samarbeide mellom hjem og barnehage.

Informant 3 opplever at overgangen for en ny 3-åring, er mer utfordrende enn for en 1-åring, blant annet fordi at en 1-åring aksepterer tingenes tilstander i barnehagen, men at 3-åringer derimot føler mye mer på urettferdigheten omkring tingenes tilstander. Som for eksempel i en tilvenningssituasjon hvor de foretrekker andres barns mat fremfor deres egen mat, og må akseptere at andres matpakker ikke er deres, og at de dermed verken kan ta den eller få den. Er det forskjell på hvordan hjemmeerfarne 3-åringer og barnehageerfarne 3-åringer mestrer og tilpasser barnehagens rutiner i barnehagens tilvenningsperiode? Informant 1 besvarer i forhold til dette i sitatet nedenfor at,

[Stort sett, så sammenfattes det ganske mye fordi vi har ikke så ulike kulturer egentlig fra barnehage til hjem. Det finnes en slags generell konsensus på for eksempel at vi vasker hendene før vi spiser, vi kler på oss forskjellig til ulike type værforhold. Sånn at, kulturene er ikke veldig krasjene.]

Informant 1 poengterer videre hvor viktig det er at barnets hjem opplyser til barnehage hvis det er noe fra hjemmeforholdene, som kan påvirke barnets atferd i barnehagehverdagen. Som argumenterer at dette er av elementær betydning for å lette barnehageansattes forståelse og tålmodighet overfor barnas atferd. Hvorfor er dialog mellom hjem og barnehage vedrørende hjemmeforholdene så fundamental? Et eksempel kan være et barn som opplever en skilsmisseprosess mellom foreldrene hjemme, og som har et behov for å bli sett i barnehagen, men gjør masse negativt for å bli sett, og kan risikere å bli mislikt eller få kjeft. Dialogen med foreldrene i en situasjon som dette, gjør forsøket på å forstå barnets negative atferd enklere for barnehageansatte, forklarer Informant 1. Som påpeker videre; [”for nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring kan en tilsvarende kontekst være vanskeligere for barnehageansatte å håndtere, enn med 3-åringer som har tidligere barnehageerfaring fra vår barnehage. Dette fordi vi kjenner ikke til foreldrene til de nye 3-åringene fra før av”]. På den måten er de ansatte mer preget av en helt ny relasjon med nye foreldre, ”så det kan ta litt tid før man virkelig får åpnet den dialogen som bør være der, og det kan jo være skadelig for nye barn.” (Informant 1). [”Man ser på barn som kommer fra hjem som ikke har stabile forhold at de har en tendens til å gjenskape det negative hjemmemiljøet i barnehagen.” (Informant 1).]

Hvorvidt foreldrene i Norge er fornøyd med barnehager og samarbeidet deres imellom, berøres kortfattet i Delkapittel 5.2.2.

4.2 Tilknytning og tilpasning

Hvordan tilpasser barnehageansatte nye 3-åringers tilknytningsbehov (jf. Delkapittel 2.3.1)? ”Tilknytning mellom barn og voksne er en toveisprosess, der begge parter bidrar til utviklingen.” (Smith og Ulvund, 1999, s. 261). ”I løpet av barneårene og voksenlivet vil tilknytning utvides fra foreldre til andre nære/intime relasjoner som barnehageansatte, slektninger som er aktivt omsorgsutøvende, nære venner, og senere i livet partner og andre.” (Kvelling & Håkansson, 2013, s. 166). [”Voksen-barn-samspillet er det aller viktigste i barnehageavdelinger for barn under tre år, sier Aamlid (1992, ref. i Killén, 2000). Det er jeg enig i, svarer Killén (2000), og jeg vil mene at det fortsetter å være svært viktig også utover i treårsalderen.” (Killén, 2000, s. 206).] I VG-artikkelen (jf. Delkapittel 2.4), understreker førstelektor Os (2012) [”behovet for et stabilt miljø, utdanning blant ansatte og at barnet får forholde seg til en tilknytningsperson i starten.”] (ref. i Yttervik, 2012, s. 6). Hva angir informantene fra denne oppgavens undersøkelse av opplysninger vedrørende hvordan tilknytningsbehovene til barna tilpasses ved deres avdelinger i barnehagene i tilvenningsperioden (jf. Delkapittel 2.5)? I forhold til det siste spørsmålet assosiert med tilknytning og tidlig- eller sen barnehagestart, påpeker Informant 1 at:

[”Jeg tror det handler mye om hva slags personlighet barnet har, eller kommer til barnehagen med. Enkelte har jo med seg en veldig sann robusthet og er i stand til å takle de fleste situasjoner egentlig, mens andre barn er mer usikre, mer utrygge og trenger mer tid på å finne sin trygghet på den nye arenaen da. Og de utrygge barna tror jeg vil ha hatt godt av å heller bygge på den tilknytninga til foreldrene litt lenger da.”]

Informant 2 og 3 erklærer i motsvarighet, ifølge mønstervurderingen for analyse av denne oppgavens Kasuser, at de lar barna knytte seg til den voksenpersonen de selv ønsker i tilvenningsperioden, fremfor å utvelge en primærkontakt, som diskuteres i Delkapittel 4.2.2. Informant 2 beretter at barna noen ganger ikke knytter seg til noen, andre ganger til flere, men som regel til en voksen. I forhold til denne oppgavens sentrale område, legger Informant 3 til at: [”jeg tror fordelene for barnet, ved å ved å ha tidligere barnehageerfaring som 3-åring, er at

de ikke trenger å jobbe med tilknytning til voksne, for det vet de, det kan de”], men påpeker at, [”med en gang barn stoler på den voksne, så får den voksne lov til veldig mye. Da kan man få lov å vise, da kan man få lov å dytte de litt ut i ting, og utfordre barna litt”]. Informant 3 tillegger at når man får denne tilliten fra barna, så kan man gradvis forlate de over lengre tid av gangen, og dette tolker jeg som å tilhøre trygg base fenomenet (jf. Delkapittel 2.5). Informant 4 resymerer at hvis en voksen tilknytningsperson i barnehagen føler dårlig kjemi med et barn, så varierer en ved å forsøke å bytte med en annen voksen.

Hva adresserer de pedagogiske lederne fra denne oppgavens undersøkelse som betydningsfull kompetanse blant de ansatte ved deres avdelinger i barnehagen som redskap for å møte 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring i tilvenningsperioden (jf. Kapittel 2)? Et felles kompetanseområde som alle Kasusenes Informanter utgir å være opptatte av er at; barnehageansatte skal rå over kyndigheten til å trygge og skape relasjoner mellom; voksne – barn, barn – barn og foreldre – ansatte.

Å generalisere at norske barnehager ikke har noen formelle skriftlige retningslinjer vedrørende hvordan nye 3-åringer kan møtes i tilvenningsperioden har en ikke grunnlag for å hevde, fordi man kan for eksempel ikke hindre barnehageansatte å tolke bestemte retningslinjer felles alle barnehagebarn i tilvenningsperioden, som egnet for å møte og tilpasse 3-åringer uten barnehageerfaring. På den annen side, meddeler de pedagogiske lederne fra denne oppgavens undersøkelse, at de ikke er kjent med at det eksisterer skriftlige retningslinjer med innhold som spesifikt er rettet mot hvordan barnehageansatte kan møte og tilpasse nye 3-åringer i tilvenningsperioden. Dette diskuteres nærmere, kortfattet og konsist i Delkapittel 6.1.

4.2.1 Tilvenningsperioden: Barnet

På likedan vis som barn søker trygghet fra foreldre hjemme for å utforske miljøet, søker de også trygghet fra voksenpersoner i barnehagen for å utforske de nye omgivelsene i tilvenningsperioden. I følge Bowlby i sitatet som følger nedenfor, er det først når barnet er rundt 3.5 år at de besitter selvtilliten til å utvide tid og avstand i utforskningsprosessen. Eksempelvis kan en 3-åring i tilvenningsperioden inneha selvtillit til å forlate dens sekundære tilknytningsperson i barnehagen for å utforske omgivelsene med lengre avstand enn en 1 – 2-

åring. I addendum kan 3-åringer i tilvenningsperioden, ifølge Bowlbys sitat nedenfor, ha nok selvtillit til å utforske de nye omgivelsene i barnehagen, i fravær av barnehageansatte, over lengre tid enn 1-2-åringer. Jeg er kritisk til generalisering av ”aldersadekvat” som spontant begrep for å uformelt måle barnas sosial atferd i barnehager, som hentydet til i Delkapittel 1.1. Å være aldersadekvat forutsetter, ifølge Bowlby, en oppvekst med tilstedeværende-, tilgjengelighetsfulle- og responderende tilknytningspersoners omsorgsyttelse overfor barnet (jf. Delkapittel 2.3), som Bowlby påpeker i følgende sitat.

Provided the parent is known to be accessible and will be responsive when called upon, a healthy child feels secure enough to explore. At first these explorations are limited both in time and space. Around the middle of the third year, however, a secure child begins to become confident enough to increase time and distance away – first to half-days and later to whole days. (Bowlby, 2005a, s. 137).

Bowlby (1960) hevder at det er naturlig at spedbarn reagerer negativt på atskillelse (jf. Delkapittel 2.4). Dersom et barn i alderen fra 1 – 3 år viser protest og angstreaksjoner, kan det forstås som tegn på god psykisk helse (Smith & Ulvund, 1999, s. 265 - 266). Hvordan oppdager de pedagogiske lederne som informanter for denne oppgavens undersøkelse 3-åringens omsorgsbehov i tilvenningsperioden? Er den tidsmessige norm baserte tredagers – tilvenningsprosedyren tilstrekkelig for en ny 3-åring, ifølge informantene fra denne oppgavens intervjuundersøkelse? Analytisk mønstervurdering av Kasusene viser at det er inkonsekvenser i meningsytringene mellom Informant 1, 2, 3, & 4, og som nevnt i Delkapittel 2.5, er det delte meninger blant Informantene angående en tredagers tilvenning i barnehagen. To av de fire pedagogiske lederne som jeg intervjuet uttrykte en støttende obligatorisk holdning til tredagers tilvenning, samtidig som de uttrykte forståelse for at barn kan ha individuelle utvidelsesbehov av antall tilvenningsdager. De øvrige to pedagogiske lederne uttrykte en tydelig kritisk holdning til tredagers tilvenningen. Hvor en av de betegnet denne standard prosedyren som uhørt, tradisjonell og at de ikke forholder seg til en tredagers-ordning. Eksaktere beskrevet, Informant 1 og 4 utfører i utgangspunktet en tredagers tilvenning, men har forståelse for at det kan variere individuelt fra barn til barn. Informant 2 & 3, hadde lite forståelse for en tredagers tilvenningsperiode som et gjengse utgangspunkt, og de utelater dette som en standard prosedyre når de skal tilvenne nye barn. Og de begrepsformidler det ikke som en tredagers-tilvenningsperiode til foreldre heller, i motsetning til Informant 1 & 4.

Hvilke særskilte tydninger omfattes i Kasusene om 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring og tilvenning? Informant 4 formoder at det kan ta lengre tid for en 3-åringen uten barnehageerfaring å tilvenne seg barnehagen, enn det tar for en 3-åringen med barnehagen. Og tilføyer at en årsak til dette kan for eksempel være at når barnehageerfarne 3-åringer overføres fra små- til storebarnsavdeling i samme barnehage, så har de som oftest med seg venner fra småbarnsavdelingen, som er en enorm trygghet. Informant 4 beretter at 3-åringer med tidligere barnehageerfaring aksepterer jevnaldrende personligheter som er ulik dem selv i større grad enn 3-åringer uten barnehageerfaring, som kan gi de erfarne 3-åringene en relasjonsbyggende fordel i tilvenningsperioden. Jeg går nærmere inn på relasjonsbygging som tema i Delkapittel 4.3. Informant 3 forteller om nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring i tilvenningsperioden, og hvordan de kanskje går i møte med deres første erfaringer av å frarives fra foreldrene. Som utdyper at, [”en overflyttingstreåring fra en annen barnehage vil ikke bli lei seg på samme måte”], fordi de allerede har erfaring med å atskilles fra foreldrene. Kan sorgprosessen til en ny 3-åring uten tidligere barnehageerfaring som Informant 3 akkurat agerte, reflekteres over i sammenheng med historien til Freud & Burlingham fra 1942 om 3-åringen Patrick, referert av Bowlby (2005b), presentert i et sitat i Delkapittel 2.3?

[Jeg vet at det krever veldig mye av meg som pedagog hvis jeg får en 3-åring inn på avdelingen som aldri har vært i en barnehage før, og som skal begynne. Min erfaring er at 1-åringer er mye mer åpne for omgivelsene og mindre skeptisk til omgivelsene enn 3-åringer. Sånn at de gangene jeg har tilvendt 3-åringer, så har det krevd mye mer overtalelse fra meg, fordi en 1-åring er mer utforskende og nysgjerrig av natur, og kanskje mer åpen for mennesker og omgivelser. 1-åringer er kanskje ikke så redde som det nye 3-åringer som ikke har vært i barnehage før er, og som lenge har levd et liv som ikke er som barnehage. Jeg tror at veldig mange foreldre tenker at de vil ha sen barnehagestart, for da kan de være lenge sammen med barnet sitt alene, og bruke tid sammen med barnet i den tiden hvor de er små. Men, jeg tror at barnehage blir ganske fremmed for en som er 3 år, når de skal begynne når de er 3 år, som gjør at de blir reddere enn det som kanskje er nødvendig. En ny 3-åring uten barnehageerfaring som kommer inn, som ikke har vært sammen med mange andre barn før, vil jo kanskje stille svakere også når det gjelder det sosiale i barnegruppa. (Informant 3).]

Hvordan kan Informant 3 hevde at nye 3-åringer er mer redde for barnehagen, enn nye 1-åringer? I relasjon til sitatet over, kan en logisk grunn for at 3-åringer uten barnehageerfaring føler seg mer redde enn 1-åringer i tilvenningsperioden kanskje være fordi de er mer klar over hva som foregår omkring selvet enn en 1-åring? Eller at 1-åringer ikke kan uttrykke seg følelsesmessig tilsvarende kreativt som 3-åringer overfor barnehageansatte? Kan grunnen for at 3-åringer med barnehageerfaring, er mindre redde enn 3-åringer uten barnehageerfaring være måten barnehageansatte møter de på?

I forhold til Informantens forklaring i sitatet ovenfor, vedrørende at det krever mye av en selv som pedagogiske leder, å ta imot en 3-åring uten tidligere barnehageerfaring i tilvenningsperioden. Kanskje barnehageansattes møte med den barnehageerfarne 3-åringen ”barnehagebarnet”, er mindre komplisert og krever mindre kompetanse i forhold til møtet med 3-åringer uten barnehageerfaring ”det hjemmевærende barnet”? En kan anta det er en større sannsynlighet for at en barnehageerfaren 3-åring som har tilpasset seg barnehagemiljøet, i motsetning til en 3-åring uten barnehageerfaring som enda har å tilpasse seg barnehagemiljøet, vil oppleve utfordringer i tilvenningsperioden, hvis barnehageansatte ikke møter ham eller henne ut i fra forutsetningene utviklet hjemme de første tre årene. I tillegg Informant 2 forteller om utfordringen 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring og deres foreldre kan ha i det miljøskiftende møtet med barnehagearenaen. Vi erfarer at det å begynne å lære hva barnehage handler om i en alder av 3 kan være en utfordring både for barnet og foreldrene. Det kan tolkes som ganske opplagt at det for barnehageansatte krever tilpasning til en 3-åring uten barnehageerfaring, men for en 3-åring med barnehageerfaring er det barnet som ofte har tilpasset barnehageansatte. Det krever mindre kompetanse å møte en barnehagetilpasset 3-åring, enn en ikke-barnehagetilpasset 3-åring. Hva gjør en i en kontekst som dette? Råder en til tidlig barnehagestart for at barnehagebarn skal få muligheten til å tilpasse seg i god tid før 3-årsalderen, eller handler det om å gi barnehageansatte tillit til at den pedagogiske kompetansen de disponerer over er egnet for å møte 3-åringer uten barnehageerfaring, og deres individuelle internaliserte sosiale forutsetninger de bringer med seg til barnehagen, som er utviklet i løpet av deres første tre hjemmевærende år? ”Jeg har jo hørt om foreldre til nye 3-åringer som bare har gitt opp, fordi det er veldig, veldig vanskelig for barnet å være i en barnehagesituasjon, når de er vant til å være hjemme.” (Informant 2). Informant 1 fastslår at fordelen ved å ha barnehageerfaring som 3-åring er at man har oppnådd kunnskap om mennesker. De har som 3-åring oppnådd erfaring med å forholde seg til en gruppe og et sett med regler. Som barnehageerfaren 3-åring har man ervervet livskunnskap med å ta hensyn til flere enn seg selv. Disse oppnåelsene, påpeker Informant 1 er, [”fordelene ved å ha gått tidligere i barnehage som 3-åring, fordi dette er noe man må ha med seg i samfunnet ellers også.”] Samtidig fastslår Informant 1 at, [”de fleste barn er jo veldig tilpasningsdyktige, så det tar jo ikke lang tid før et nytt barn tilegner seg kunnskap om en barnehages hverdag og barnehagens kultur da”], men repliserer at, [”jeg har opplevd at de som har gått i barnehage en stund, ofte er veldig selvstendige i 3-årsalderen. Mer selvstendige

enn de som ikke har gjort det. Det gjelder praktiske gjøremål, som å kle på seg, gå på do, også videre.” (Informant 1).]

Informant 1 opplyser at småbarn som skal over til storebarnsavdelingen har vært igjennom et tilvenningsløp på storebarnsavdeling et halvt år i forveien. De er ofte på besøk og blir kjent med storebarnsavdelingen det siste halvåret i småbarnsavdelingen. Dette kan i prinsippet bety at 3-åringer med barnehageerfaring, får opptil et halvt år med tilvenningsperiode, og at 3-åringer uten barnehageerfaring får en tilvenningsperiode på minst tre dager. Bør ikke 3-åringer uten barnehageerfaring også ha muligheten til å besøke barnehagen regelmessig i seks måneder før barnehagestart, for å bli forhåndskjent med miljøskiftet de om kort tid skal oppleve på dagligdagsbasis? Logisk sett har vel 3-åringer uten barnehageerfaring mer behov for et tiltak som dette, enn det 3-åringer som allerede går i barnehagen har? ”Det brukes mye tid på de som er der halvåret før. For de får da det halvåret på å tilvennes at de skal over på en ny avdeling. Sånt sett blir det annerledes for de nye som kommer utenfra.” (Informant 1).

I neste del fokuseres det på hvordan sekundære omsorgspersoner i barnehagen kan ivareta barnas individuelle omsorgsbehov i tilvenningsperioden.

4.2.2 Tilvenningsperioden: Primærkontakten

I barnehager ser man at mange av barna har personer de foretrekker å søke bistand fra. Hvis vedkommende ikke er tilgjengelig, ser man at de gjerne også har klart for seg hvem som er den andre og den tredje foretrukne. Så lenge barn ikke blir utpreget avhengige av- eller klamrende overfor de voksne i barnehagen, anbefales det at barna får søke den voksne de selv ønsker, framfor at de presses til å bruke alle voksne omtrent like mye eller i forhold til en person som de selv ikke synes å foretrekke (Kvelling, 2010b, s. 45). [”Ved å legge til rette for tidlig trygg tilknytning danner man et godt utgangspunkt for den videre utviklingen.” (Drugli, 2010, s. 35).] [”When small children move into a group setting and come to separate from their parents, the essential need is to appoint a key person with whom the child can make a similar (but not identical) attachment.” (Dowling, 2010, s. 82).] Hva informerer de pedagogiske lederne fra denne oppgavens intervjuundersøkelsen angående primærkontaktprosedyrens funksjon, som de selv er med på å virksomhetsstyre i SiO-

barnehagene? Informant 2 og 3 benytter ikke primærkontakter ved sine avdelinger. Informant 2 begrunner dette med at de ikke ønsker at barna skal knytte seg til kun en voksenperson, men til flere. En annen grunn er forutsigbarhet, i forhold til at foreldrene ikke skal være avhengig av en primær voksen kontaktperson. Denne ordningen gjør det lettere for alle parter, og med denne forordningen trenger vi heller ikke bekymre oss for situasjoner som for eksempel; at primærkontakten er syk, fordi vi har ikke primærkontakter. Informant 3 informerer om at, [”det blir ikke en primærkontakt i ordets rette forstand. Men det blir sånn at den som har best kjemi med barnet, vil oppsøke foreldrene når de kommer for å snakke om barnet”]. Informant 3 forklarer at når barnet har valgt en ansatt å knytte seg til, så får den ansatte; [”mye tid og ressurser til å være sammen med barnet”.] Informant 1 beretter at de har primærkontakter, men ikke igjennom hele året. ”Vi har en primær kontaktperson i tilvenningsperioden.” (Informant 1). Informant 4 fremstiller at de forsøksvis disponerer primærkontakter i tilvenningsperioden, og utdyper, [”men mest for foreldrenes del, sånn at de skal vite litt om hvem de skal foreholde seg til”]. Informant 4 begrunner dette videre med at, [”barn nødvendigvis ikke oppsøker å knytte seg til den som vi har skrevet opp”], og videreforklarer at det er opp til hver enkelte primærkontakt hvordan de legger opp arbeidsdagen. Informant 4 utdyper at primærkontaktene ikke har en spesiell oppfølgingsplan, men at [”de bør vite litt om hva barnet har gjort i løpet av dagen”]. Informant 4 kaller primærkontaktordningen for en ”hemske”, og eksemplifiserer dette uttrykket med dagligdagse situasjoner; hvor primærkontakten en dag, kanskje ikke har tatt del i barnets aktiviteter. Deretter, mot slutten av dagen, når foreldrene ankommer for å hente deres barn, og derved opplever at barnets primærkontakt ikke vet hvordan barnet opplevde aktivitetene denne dagen, for dernest å bli videresendt på en runde i barnehagen for å spørre andre ansatte om dette, at primærkontakter blir en ”hemske”. Til gunst eller ei med primærkontaktvalgfrihet for barnet, er et tema som diskuteres i Delkapittel 5.2.

Relasjoner mellom barn – voksne og voksne – voksne, er beskrevet i flere sammenhenger hittil i denne oppgavens ulike kapitler. Neste del inkluderer barn – barn relasjoner.

4.3 Barnas relasjonsbygging med hverandre

På hvilken måte legger de intervjuede pedagogiske lederne, som informanter for denne oppgavens undersøkelse, vekt på vennskap mellom barnehagebarna (jf. Delkapittel 2.5)? Samtlige av Kasusenes Informanter legger vekt på hvordan vennskap mellom barna i barnehagen, blant annet handler om at barna lærer og akseptere; at de andre barnas meninger ofte er annerledes fra deres egne meninger. [”Det å lære å få en venn og holde på et vennskap, det er noe av det viktigste skoleforberedelse kan romme”, hevder Informant 2.] Informant 1, 2, 3 & 4 mener at barnehageerfaring gir kunnskap til å skaffe venner, og at 3-åringer med tidligere barnehageerfaring har en sosial kunnskapsmessig relasjonsbyggingsfordel, i forhold til 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring.

[Et godt vennskap mellom 3-åringer er at de er rause overfor hverandre. At de godtar ens, hverandres særheter. Det er vel det viktigste i forhold til vennskap. At de tar hensyn til hverandre. Viser, i alle fall et snev av empati overfor hverandre. Ikke nødvendigvis fullt ut, men at de greier å se inn i andres situasjoner, og også til dels forutse litt hva som skjer når de handler som de gjør da. (Informant 4.)]

Jeg oppfatter definisjonen av vennskap mellom 3-åringer fra Informant 4, som kvalitetene en besitter med evnen til å mentalisere (jf. Kapittel 2). ”Vennskap er en gjensidig, vedvarende relasjon mellom to barn som rommer tillit, men også konflikter som de løser.” (Borge, 2013, ref. i Foss & Lillemyr (red.), 2013, s. 53). Barnets samvær med venner og jevnaldrende bidrar til å utvikle deres selvbylde av hva- og hvem de er. Barn lærer å utvikle vennskap igjennom samvær med andre barn på samme aldersnivå, i kontekst av for eksempel; hvordan en handler, oppfører seg, reagerer på selvet- og andre i ulike sosiale settingers interaksjoner (Frønes, 2007). ”Only with multiple opportunities to engage with peers do young children begin to understand how to engage in prosocial and complex play with peers (Rubin, Burgess, Dwyer, & Hastings, 2003, Howes, 2011, ref. i Smith & Hart, 2011, s. 252)”, “and to resolve conflicts (Bakeman & Brownlee. 1982; Chen, Fein, Killen, & Tam, 2001; Fonzi, Schneider, Tani, & Tomada, 1997; Hay, 1982, Howes, 2011, ref. i Smith & Hart, 2011, s. 252).” Alvestad (2013) fikk til svar da han spurte noen barn hva vennskap er at det betyr; å løpe sammen, hoppe sammen, leke sammen eller sitte ved siden av hverandre i garderoben og fortelle hverandre hemmelige ting. Barna definerte uvennskap som at man da; ikke løper sammen, hopper sammen eller leker sammen. Man sitter ikke ved siden av hverandre i garderoben og forteller

hverandre ingen hemmelige ting (ref. i Foss & Lillemyr (red.), 2013s. 57). Med andre ord, er det for barn en sammenheng mellom vennskap og lek (Alvestad, 2013, ref. i Foss & Lillemyr (red.), 2013.)

4.3.1 Vennskap og lek

Jeg, som forsker, i denne oppgavens undersøkelse, opplever å ha funnet data med tilsvarende syn fra alle Kasusenes Informanter på at: 3-åringer uten barnehageerfaring kan oppleve utfordringer med å skaffe venner i barnehagen. Dette kan blitt forårsaket av at foreldrene til en ny 3-åring i barnehagen, i den treårige hjemmeværende perioden; har unngått å tilrettelegge for at barnet jevnlig har erfart sosial relasjonsbygging med jevnaldrende barn.

Studies suggest that the first six or seven years of development are critical for the development of social skills. By four years a child should easily be able to deal with several peer relationships. If a child fails during this time to learn to relate to other children, this can lead to great unhappiness. (Dowling, 2010, s. 36).

Kvello (2006) konstaterer at, ”Det viser seg å være en tidlig indikator på at barn utvikler psykososiale vansker, hvis de ikke har etablert aldersadekvate vennskap eller blir sosialt akseptert i barnehagen innen femårsalderen.” (ref. i Kvello, 2010b, s. 213).

Hva insinuerer Informantene fra denne oppgavens intervjuundersøkelsen vedrørende: Hvorvidt 3-åringers relasjonsbygging til jevnaldrende i barnehagen kan påvirke senere vennskap og trivsel i førskolealderen? Informant 1 mener at erfaringen fra hjemmemiljøet til nye 3-åringer påvirker deres senere trivsel og vennerelasjoner i førskolealderen. Hvis barn havner i et negativt mønster i barnehagen, får en negativ status, og fortsetter å havne i denne negative spiralen, [”så er det nok dessverre sånn at barn tar med seg den atferden som de da har lært seg i barnehagen og gjenskaper det i miljøet på skolen”]. Informant 1 opplyser videre at, [”hvis barn ikke får med seg noen gode strategier fra barnehageperioden for å bygge gode relasjoner til skolegang, så vil de nok oppleve mye av det samme på skolen som de har opplevd i barnehagen”]. Informant 4 forteller at hvis barn erfarer anskaffelse av venner fra 3-årsalderen i barnehagens tilvenningsperiode, så kan det være til gunst for barnets videre relasjonsbygging mot førskolealderen. Derimot, utdyper Informant 4, at [”hvis de har møtt

veggen fra 3-årsalderen, for eksempel forsøkt å anskaffe venner, men ikke fått det til”], så kan det være til ugunst for videre bygging av vennerelasjoner for nye 3-åringer i tilvenningsperioden. Hvordan de pedagogiske lederne som er informanter for denne oppgavens undersøkelse møter nye 3-åringer uten barnehageerfaring, for å trygge relasjonsbygging mellom de, redegjøres for i neste avsnitt. Hva sier Informantene omkring: ”Venner er noe man oppnår eller ”vinner”, vennskap er noe som må skapes og vedlikeholdes” (Frønes, 2007, s. 117)? Informantene fra samtlige Kasuser er enige om at barnet på autonomt vis oppnår venner, forutsatt at barnet mottar hjelp fra barnehageansatte med tilrettelegging samt regulering av både leke- og interaksjonsprosessen i barn – barn relasjoner. “In one longitudinal study, children who experienced positive emotional climates as 3-year-olds were also likely to have positive peer relationships as second graders.” (Howes, 2000, Howes, 2011, ref. i Smith & Hart, 2011, s. 258). Informant 2 demonstrerer hvordan en 3-åring som har gått i barnehagen fra 1-årsalderen, har to år mer erfaring med anskaffelser av venner i barnehageareaen, enn det en ny 3-åring uten tidligere barnehageerfaring har. I forhold til dette, konkludere Informant 2 med at, [”3-åringen med tidligere barnehageerfaring kan ligge langt foran i forhold til å ha lekekunnskap og sosiale kunnskaper”].

Alt er lek. Barn leker. Noen voksne forstår det ikke helt. De avbryter dem uten å tenke seg om. De forandrer leken, hvis de synes den er feil. De setter barn til noe nyttig. For dem er leken kanskje å kaste bort tiden. ”Det ville jo vært fint om barna begynte å lære noe!” sa en tidligere statsminister om barn i null- til seksårsalderen! Han forstod ikke at barn faktisk lærer det meste gjennom lek. Det forstår heldigvis noen voksne – de viser respekt for leken, oppmuntrer den og rydder hindringer av veien. Men hva er egentlig lek? Er det barns måte å bygge opp og forstå sin verden på? Ja, det er det. Er det barns måte å bearbeide voldsomme opplevelser på? Ja, det er det. Men det er også simpelthen barns måte å være i verden på. (Sigsgaard, Haslund & Madsen, 2010, s. 97).

For å vende pekepinn tilbake mot dette delkapittelets innledende spørsmål; hva gjør de pedagogiske lederne, som er informantene fra denne oppgavens undersøkelse, for å trygge vennerelasjoner mellom 3-åringene i barnehagen? Informant 1 antar at det i tilvenningsperioden tar lengre tid for barn som har vært hjemme til de er 3 år, enn for de med barnehageerfaring, å bli trygge på storebarnsavdelingen, i storebarnsgruppen, med voksne de ikke har kjennskap til fra før av. [”Det snakkes jo om at man skal komme seg inn i barnegruppa, komme seg inn i lek, og hvis man ikke klarer det selv, så er det jo vårt ansvar som voksne å være de som hjelper dem inn da”, tillegger Informant 1.] Informant 2 forteller om viktigheten av å hjelpe barna med relasjonsbygging, spesielt hvis det begynner å gå skjevt. For eksempel hvis en 3-åring kaster en gjenstand mot andre barn, kanskje som et forsøk på å

få være med på leken, så er det viktig at de voksne redder barnets ”ansikt” i denne situasjonen, før barnet blir stigmatisert. Et eksempel på hvordan Informant 2 går fremover for å redde barnet i en kontekst som dette er ved, [”å redde 3-åringens ansikt, stoltheten hans eller hennes”], eksempelvis fra den eksemplifiserte situasjonen ovenfor, ved å foran alle barna, , stille spørsmålet, ”nå tror jeg han ville være med i leken jeg, ikke sant, er det det du ville og hva er det dere leker?” Informant 2 klarer dette som ” å oversette hva barnet prøvde på”¹⁶, overfor de andre barna. Informant 3 opplyser at de jobber mye med at barna skal føle at de mestrer forskjellige sosiale situasjoner i barnehagen, og at de legger til rette for at barna plasseres i situasjoner hvor de føler at de mestrer. Å legge til rette for at barnet føler mestring i ulike sosiale settinger, slik som pedagogisk leder beskriver, kan jeg tolke som en omsorgsytelseskvalitet, tilknytningskvalitet, samt en mentaliseringskvalitet i forhold til å ta barnets perspektiv. Tolkningene er innenfor omdiskuterte områder i ulike deler av denne oppgaven, knyttet til denne avhandlingens hovedområde.¹⁷ Informant 3 beretter videre at de ofte ”matcher” to og to barn, for at barna skal erfare felles opplevelser, som beskriver lekekompetanse hos 3-åringer med- kontra uten barnehageerfaring, på følgende vis:

[Når det gjelder lekekompetanse, så tror jeg nok at mange 3-åringer er likestilte. Selv om de kanskje kommer utenfra og ikke har vært i en barnehage før, så vil lek være en utfordring for mange uansett. Men, det hjelper jo veldig at du er trygg, føler at du har venner, og har den sosiale kompetansen på plass allikevel. Altså, at du er trygg på andre barn utenom lek, som en 3-åring som har gått hos oss tidligere er. En ny 3-åring vil jo ikke ha det med seg, og da vil det kanskje være dobbelt så mange utfordringer. (Informant 3).]

Informant 4 beskriver at for å sikre kvaliteten på vennskapet mellom 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring i tilvenningsperioden; ”forsøker vi å dele inn i grupper, sånn at det blir rom og tid og muligheter for at de vennskapene skal oppnås. Legge til rette og tilføre nye ting, sånn at leken utvikler seg”.

For barn er barnehagen en av de viktigste arenaene for etablering av vennskap. Vennskap er ikke alltid så lett å etablere. Det er ikke alltid tilstrekkelig at man over tid er på en arena der man møter andre, men det forutsetter også muligheter til å koble seg sammen via aktiviteter. Barnehagen gir barn tilhørighet i en sosial gruppe, og noen av dem etablerer de vennskap med. (Kvillo, 2010b, s. 213).

¹⁶ Å formidle et barns perspektiv overfor de andre i barnegruppen, i en spesifikk lekekontekst.

¹⁷ Hvordan barnehageansatte kan møte nye 3-åringer uten barnehageerfaring i barnehagens tilvenningsperiode.

[”Foreldre spør ofte de ansatte i barnehagen: Hvem leker barnet mitt med?, og mener kanskje å spørre: Hvem er barnet mitt venner med? De ønsker å vite hvem deres barn foretrekker å være sammen med.” (Borge, 2013, ref. i Foss & Lillemyr (red.), 2013, s. 38).] Hvorfor leker barn? Sigsgaard (et al., 2010) uttrykker at det er gjennom leken barnet eksperimenterer med sin omverden og skaper en forståelse av den verden hun eller ham er en del av. At det er gjennom lek at barnet bearbeider sine egne og andres følelser. Prosesskvalitet og innholdet i omsorgskvaliteten fra barnehageansatte relateres til denne oppgavens hovedområde¹⁸. I forhold til denne delen av oppgaven, hvor foreldres opplevelser av barnehagekvaliteten berøres, så kan subjektiv kvalitet festet som begrep for å definere denne kvalitetsformen (Drugli, 2010). Viser herved til et eksempel på forskningsresultater utledet av subjektiv barnehagekvalitet. Barns sosiale utvikling (BSU) er en studie fra Buskerud og Telemark som omfatter et stort antall barn, barnehager og familier i begrensede geografiske områder. Et av BSU-studiens områder viser at det ikke er noen forskjeller mellom barn som gikk i barnehage og barn som ikke gikk i barnehage ved treårsalder. Resultatene er hentet fra foreldrerapporterte forhold som beskriver barnas sosiale kompetanse, fysiske aggresjon og trassighet (St.meld. nr. 24, Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 17), som vinklet med andre ord, tilsier at vi er i gang med å finne ut om barnehager er til gunst for småbarnsutviklingen, via subjektiv kvalitetsforskning i samarbeid med barnehagebarns foreldre.

Foreldre har behov for å motta informasjon om deres barns vennerelasjoner i barnehagen, og en god dialog mellom hjem og barnehage, kan bidra til å skape fornøyde foreldre og dermed styrke den subjektive kvaliteten. ”Foreldre vil jo gjerne vite om barnet trives og har funnet noen å leke sammen med.” (Borge, 2013, ref. i Foss & Lillemyr (red.), 2013, s. 38). Hva mener de pedagogiske lederne fra denne oppgaves undersøkelse om dette (jf. Delkapittel 4.1.2)? Informant 3 klargjør at det ofte er foreldrene som har det vanskelig i tilvenningsperioden for å overlevere deres 3-åring for første gang i barnehagen, og at det kan ta tid å tilvenne foreldrene. [”Å være en ny 3-åring uten tidligere barnehageerfaring i tilvenningsperioden, kan være traumatisk for barnet og vanskelig for foreldrene, og derfor har jeg opplevd at foreldre til nye 3-åringer har gitt opp med å forsøke å tilvenne deres barn”], fortsetter Informant 3. Informant 2 beretter at det er av hensikt i situasjoner som dette å avtale helt konkrete planer, samt realisere den spesifikke situasjonen med foreldrene, ved å for

¹⁸ 3-åringer og barnehagetilvenning

eksempel stille spørsmålet: [”Hvis jeg må rive barnet fra deg, mens du bare blir stående der og gir ditt barn klem på klem, eller holder igjen barnet, hvilket signal gir da dere som foreldre til deres barn om både meg og barnehagen?”]. Med andre ord, kan kanskje et tiltak i barnehager være å ha et tilvenningssystem som tilpasser og trygger foreldrene også. Kanskje et tiltak som dette kan skape tillit innenfor den subjektive kvalitetsformen (jf. Delkapittel 1.3)?

4.4 Oppsummering

Kombinasjonen av diverse forfatteres teoretiske eller empiriske tekster, og tekstinnhold fra denne oppgavens empiriske kvalitative semistrukturerte intervjuundersøkelse, har sammen i dette kapittelets delkapitler, fremstilt diskusjoner og dagsaktuelle temaer innenfor nåtidens barnehagesamfunn, for å belyse områder sammenføydd med denne avhandlingens hovedproblemstillingsområde.¹⁹ Igjennom dette kapitlets underkapitler ble informantenes opplysninger og besvarelser fra denne oppgavens intervjuundersøkelse redegjort for i samrøre med annen relatert innhold. Hensikten med sammensetningen er å presentere ulike vinklingsmomenter i relasjon til svarene fra informantene; ved å belyse komplementære sammenligninger og refleksjoner fra ulike forskere- og forfatteres relaterte syn. Hovedmålet med denne kombinasjonen er at det bidrar til å kaste lys over det sentrale forskningsspørsmålet²⁰ for denne oppgavens undersøkelse.

I Delkapittel 4.3.1 ble en tredje sentrale barnehagekvaliteten for denne oppgaven fremstilt, som er subjektive kvalitet. I Delkapittel 1.3 & 4.3.1 beskrives strukturkvalitet og prosesskvalitet. Strukturkvalitet innebærer for eksempel antallet av barn per voksen, barnegruppens størrelse og barnehageansattes utdanningsnivå og lønnsbetingelser. Prosesskvalitet handler om barnets barnehageerfaringer, som for eksempel innebærer kvaliteten på barnehageansatte – barn-relasjonen, relasjoner til andre barn, samt materialer, aktiviteter og faglig innhold som preger hverdagen i barnehagen (Drugli, 2010). Den tredje angitte barnehagekvaliteten for denne oppgaven som kan måles er subjektiv kvalitet, som handler om hvordan foreldre og andre aktører opplever barnehagekvaliteten (Borg,

¹⁹ 3-åringer og barnehage tilvenning.

²⁰ Hvordan møter barnehageansatte 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden?

Kristiansen og Backe-Hansen, 2008, ref. i Drugli, 2010). To av de tre nevnte kvalitetene assosieres kortfattet til denne oppgavens sentrale forskningsspørsmål i Kapittel 5.

5 DRØFTING AV STUDIENS FORSKNINGSFUNN

I dette kapitlet medbringes kasusstudiens empiriske resultater fra denne oppgavens undersøkelse, og forblir knyttet til denne oppgavens teoretiske rammeverk. Inkludert, er de aktuelle temaene fra de ulike forfatterne allerede er belyst i relasjon til oppgavens hovedområde²¹. Men, i denne delen av oppgaven tilføyes ytterligere subjektive synspunkter fra meg som forsker og forfatter av denne avhandlingen. Diskusjoner har foregått igjennom hele denne oppgaven, men i dette kapitlet anvendes det en kombinasjon, av gammelt disponert og nytt relatert innhold, med et formål om å utdype diskusjonene for å reflekterer i retning av denne oppgavens hovedproblemstillingsområde. Annerledes klargjort, hvis jeg hadde valgt å ikke tilføye noe nytt, så ville dette særskilte kapitlet for det meste ha bestått av gjentakelser. Jeg som forfatter velger å avverge dette til en viss grad, som nevnt, ved å presentere og applisere noe nytt innhold relatert til tidligere anvendt innhold. Og addendums vis å diskutere tidligere innhold med både aktuelle og analoge synsvinkler.

Når Informantenes førstehåndsbesvarelser fra denne oppgavens empiriske kvalitative undersøkelse, i relasjon med hvordan barnehagen møter nye 3-åringer, er knyttet til et tilknytningsteoretisk kunnskapsperspektiv, så presiserer jeg nok en gang som forsker, at de empiriske datafunnene er tolket av meg, forskers fordommer. Men med min bevissthet omkring dette, styrkes kanskje mitt mentaliseringsverktøy, som kan bidra til at jeg forsøker å forholde meg virkelighetsrelatert i forhold til Informantenes besvarelser. Derimot, hvis jeg hadde påstått at jeg forholder meg nøytral overfor besvarelsene, så hadde jeg nok vært for urealistisk, fordi hele denne tolkningen er reflektert ut i fra min subjektive virkelighet (jf. Delkapittel 3.3.2). ”Kvalitativ forskning beskrives noen ganger som en av natur dominansfri praksis som bygger på tillit og empati og fri utveksling av synspunkter, men slike påstander overser noen viktige maktrelaterte dimensjoner ved kvalitativ forskning.” (Brinkmann og Kvale, 2005; Kvale, 2006, ref. i Kvale & Brinkmann, 2010, s. 93). Maktrelaterte dimensjoner, oppfatter jeg i kontekst av sistnevnte sitat som at intervjueren, i en intervjusetting, alltid vil styre intervjusamtalen til en viss grad (jf. Delkapittel 3.3.1). Hvis intervjuer ikke er bevisst på

²¹ 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring og tilvenningstiltak i barnehagen.

dette, så oversees viktige maktrelaterte dimensjoner som beskrevet ovenfor. Intervjuerens tolkninger av besvarelser vil også styre intervjusamtalen (jf. Delkapittel 3.3.2). Informantenes erfaringer, tolkninger og meninger er vesentlig for utvalgte datapresentasjon av de kvalitative forskningsfunnene fra denne oppgavens undersøkelse, knyttet til det sentrale forskningsspørsmålet for denne oppgaven, som representerer og formulerer hovedproblemstillingsområdet for denne avhandlingen: Hvordan møter barnehageansatte nye 3-åringer i tilvenningsperioden?

I denne oppgaven har det blitt foretatt diskusjoner omkring pedagogisk kompetanse blant barnehageansatte (jf. Delkapittel 1.3). Offentlige tekster og litteratur fra en rekke forfattere, forskere og teoretikere har bidratt til å belyse denne diskusjonen. Alle Kasusenes Informanter uttrykker at de er fornøyde med deres ansattes kompetanse på generelt grunnlag, samtidig som de informerer at det er lite pedagogisk utdanning blant barnehageassistentene (jf. Delkapittel 4.2), som jeg kortfattet diskuterer i kontekst av politiske syn og subjektive rådgivende utsikter, avslutningsvis i Delkapittel 6.1. Ulike barnehagekvaliteter er også redegjort for i denne oppgaven. Struktur-, prosess- og subjektiv kvalitet (jf. Delkapittel 4.3.1), hvor prosesskvalitet som kan innebære omsorgskompetansen til barnehageansatte og subjektiv kvalitet som potensielt sett kan fremme foreldrenes innflytelse i barnehagene; kan være av betydning å måle for å kanskje vurdere mulige fremtidige tiltak rettet mot hvordan barnehageansatte kan møte nye 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden? Jeg antar at, strukturkvalitet påvirker prosesskvalitet. For eksempel, har ikke barnehagen bemanning nok til at barnehageansatte kan praktisere deres kompetanse overfor nye 3-åringer; eksempelvis i en omsorgsrolle som sekundære tilknytningsperson overfor en ny 3-åring i tilvenningsperioden, så kan det bety at mangel på strukturkvalitet påvirker prosesskvalitet. Det kan i praksis kanskje påvirke i den grad at mangel på ansatte, fører til større barnegrupper, dermed mindre individuell tilpasning for barnet? Tveitereid beskrev i Delkapittel 2.5 at Oslo var en av flere kommuner med budsjettkutt, som førte til kraftige reaksjoner fra barnehageansatte og foreldre. Artikkelen fra Norges forskningsråd ”Mindre grupper bra for treåringer” (<http://www.forskning.no>, 2013), belyser at da Oslo kommune sa opp avtalen om minstebemanning i barnehagene ble det reaksjoner, og fagorganiserte barnehageansatte streiket. Unisont med småbarnsforeldre fylte de Rådhusplassen i desembermåned, og protesterte mot bystyrets budsjettforslag for 2013. Det poengteres i denne artikkelen at lavere bemanning betyr større barnegrupper og færre voksne per barn. Plassering av 3-åringer i storebarnsgrupper resulterer i pengebesparelser, fordi en voksen kan ha ansvar

for flere barn i storebarnsgrupper, enn i småbarnsgrupper. Fra denne oppgavens undersøkelse, opplyser Informant 1 & 4 at de ikke alltid får utført dagligdagse gjøremål i barnehagen, ved lav bemanning, men at det er til hjelp hvis de får inn faste vikarer ved sykefravær blant ansatte. I motsetning, forteller Informant 2 & 3 at fordi de har slått sammen avdelingene, har de nesten alltid faste kompetente ansatte avdelingene, da de har seks faste ansatte å rotere med slik at ved sykdom har begge avdelingene alltid noen faste ansatte (jf. Delkapittel 4.1.1). Mindre barnegrupper påviser bedre sosial kompetanse hos 3-åringene, og dette fremviser forskningsresultatene fra studien "Barns sosiale utvikling" ved Atferdssenteret i Oslo. Atferdssenteret belyser samtidig at pedagogiske ledere i barnehager mener 3-åringer som går i småbarnsgrupper har mer sosial kompetanse enn 3-åringer som går i grupper med eldre barn. Videre bekrefter og påpeker Atferdssenteret i Oslo at 3-åringer som går i småbarnsgrupper har bedre sosial kompetanse enn 3-åringer som går i storebarnsgrupper (www.forskning.no). Kan et hypotetisk spørsmål, angående tiltak for hvordan barnehageansatte møter 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring i tilvenningsperioden, forslagsvis være at de starter i mindre barnegrupper, fremfor at de plasseres rett inn i storebarnsgrupper? I en av rapportene som er skrevet til Kunnskapsdepartementet av forskere ved Atferdssenteret, så belyses det at; "på bakgrunn av de resultatene som fremgår i denne rapporten mener vi det inntil videre er rimelig å tenke at smått er godt også for treåringer i dagens norske barnehager." (Zachrisson, Grøndahl, Janson, Ogden, 2012, s. 17). Med "smått og godt", i denne sammenheng, betyr at mindre barnegrupper fremfor større barnegrupper fungerer bedre for barnas sosiale atferdsmessige utvikling, også for 3-åringer. Med dette som utgangspunkt for vurdering av aldersinndelte barnegruppestørrelse, kan en anta at nye 3-åringer uten barnehageerfaring også bør være i mindre grupper i barnehagens tilvenningsperioden? Fremfor å plasseres i store grupper som de gjør per i dag ved storebarnsavdelinger, hvor voksentettheten i tillegg er mindre grunnet lavere antall bemanning.

I forhold til undersøkelsen om den lave bemanningen ved starten og slutten av barnehagedagen (NOU, Kunnskapsdepartementet (2012b), som ble presentert kort og konsist i Delkapittel 4.1. utmerker NOU (nr. 1, 2012b) at oppgaver løses best ved at personalet er tilstede på starten og slutten av barnehagedagen. Vurderinger fra utvalget i forhold til hvordan en økning i pedagogbemanningen best kan fastsettes, førte til forslag som for eksempel å formulere et strengere tallfestet krav som skal inntre etter en viss tidsperiode, som følgende sitat viser til.

[Et forholdstall mellom antall pedagoger og antall barn på 1:6 for barn under 3 år og 1:12 for barn over tre år vil innebære en vesentlig styrking av den pedagogiske bemanningen i barnehagene. Pedagoger vil med dette kravet utgjøre halvparten av barnehagenes grunnbemanning. Utvalget har beregnet at et slikt krav vil medføre behov for om lag 8 000 flere pedagoger enn det dagens pedagognorm krever. (s. 268). Utvalgets flertall foreslår at for den generelle grunnbemanningen skal forholdstallet mellom voksne og barn være 1:3 for barn under tre år og 1:6 for barn over tre år.(s. 270). Det er videre tatt hensyn til at det i dag ikke er ansatt nok pedagoger i barnehagene til å oppfylle gjeldende pedagognorm. Framskrivningen indikerer at veksten i antall personer med godkjent utdanning etter barnehageloven i perioden 2011–2020 vil være tilstrekkelig til at barnehagene kan oppfylle et pedagogkrav på 1:6 for barn under 3 år og 1:12 for barn over tre år fra 2020. (s. 269). Gitt det foreslåtte bemanningskravet, vil behovet for nye barne- og ungdomsarbeidere frem til 2020 være rundt 7 400. Dette vil si 900 per år. (s. 269).]

I undersøkelsen ovenfor, presentert av Norges offentlige utredninger, nr. 1, som Kunnskapsdepartementet (2012b), om ny lovgivning for barnehagen, påviser datafunn at den lave bemanningen i barnehagen på starten og slutten av dagen kan medføre en utfordring i forhold til tilvenning og tilknytningspersoner for nye barnehagebarn. Vil det si at strukturkvaliteten må grunnlegges, før en kan begynne å etablere prosesskvaliteten?

Oppsummerer med å samle sentrale emner fra denne delen ved å knytte utdanning blant barnehageansatte og pedagogtetthet til både struktur- og prosesskvalitet. Fordi, begge kvalitetsformene tolker jeg som pedagogiske motpoler avhengige av hverandre for å fungere i barnehagearenaen som ressursverktøy for å fremme barnets beste.

5.1 3-åringers start i barnehagen

Ulvund (2011) påpeker: ”Hvis foreldre tar seg av barna på en god måte, vil forskjellene mellom hjemmebarn og de som går i barnehage, som oftest være så små at de er uten praktisk betydning.” (s. 123). Når en ny 3-åring uten tidligere barnehageerfaring starter i barnehagen, og når ingen av de ansatte i barnehagen har tidligere kjennskap til barnet og foreldrene, som Informant 1 også nevner i Delkapittel 4.1.2; kan et tilvenningstiltak kanskje være at barnehageansatte møter barnet med subjektiv kvalitet (jf. Kapittel 5)? Med andre ord, at foreldrene til den nye 3-åringen får tilstrekkelig med innflytelse i barnets tilvenningsprosess? Kan det oppleves som en trygghet for barnet å ha en fornemmelse av at foreldrene influerer og er en del av barnehagehverdagens tilvenningsprosess? Kan barnehageansatte bli tryggere på omsorgsyttelsen overfor den nye 3-åringen ved å tilegne kjennskap til hvordan barnets utviklingsprosess har foregått hjemme de tre første årene? Jeg tenker at en subjektiv kvalitet i

denne kontekst, som for eksempel å gi foreldrene empowerment²² og barnehageansatte kunnskap om barnets hjemmeforhold i tilvenningsperioden, kan bidra til å styrke barnehageansattes relasjonskompetanse (jf. Delkapittel 2.3) og trygge barnet i overgangen til et nytt hverdagsmiljø i barnehagens arena. Sitatet nedenfor, opplyser hvordan de tre sensitive utviklingsårene i et spedbarns liv kan påvirke individets fremtid. Kan barnehageansattes kunnskap om den nye 3-åringens utvikling hjemme, bidra til at barnets individuelle forutsetninger tilpasses og kanskje øke sannsynligheten for at barnet oppretter en sekundær tilknytningsfigur (jf. Delkapittel 2.1) i barnehagen?

We know that the first 1000 days of life constitute the most sensitive period for determining lifelong health. We are just beginning to learn more about how these early days affect brain development. It is certainly a sensitive period but it is not yet clear if it is critical in the sense that damage cannot be remedied by later interventions. The earlier the intervention occurs, the better. (Nutkins, McDonald & Stephen, 2013, s. 17).

3-åringer og tilvenning i barnehagen i befatning med Nutkins, McDonald & Stephens (2013) sitat ovenfor, tilsier at barnas opplevelser de tre første årene kan påvirke deres utvikling i årene fremover. Som belyst i Delkapittel 2.4, så kan for eksempel stress være en ufordelaktig faktor for småbarns utvikling. I kontekst av sitatet over, hvis stressopplevelsen til et spedbarn er en regelmessig faktor i barnets tre første sensitive år, hvordan kan man ha vært forutsigbar og hindret dette i forkant? Er besvarelsen todelt til; hjemmeværende eller barnehage de første tre årene? I forhold til spedbarns opplevelser av stress, med sitatet ovenfor i refleksjonsmomentet, så tenker jeg at hvis hjemmeforholdene er stabile for barnet de tre første årene, så er det ”et pluss”. Videre, er barnehageforholdene stabile for barnet de tre første årene, er det ”et pluss”. Hvis en av de to er ustabile, så er det ”et minus” for barnet å utvikle seg der det er ustabilt. Hvis begge er ustabile, så er det ”dobbel minus”, og risiko for en skjev utvikling. Hvis begge er stabile, så er det ”dobbel pluss” for barnets utvikling. Er begge stabile, og en av de skal velges, kan et forslag basert på en antakelse kanskje være at; sannsynligheten er større for at stress kan forekomme i barnehagen enn i hjemmet, med tanke på hva som kan utledes av at det er få voksne på jobb og mange barn å passe på i barnehagen? ”De eldste barna i barnehagen har ikke forhøyet cortisolnivå, noe som tyder på at etter hvert

²² Empowerment i denne oppgavens kontekst: Å likestille avgjørelsesmyndigheten til foreldrene med barnehageansattes, med hensyn til fremgangsmåten i pedagogisk omsorgsstøtte og håndteringen av barnets utvikling i barnehagen.

som barnet modnes og utvikles, oppleves barnehagen som mindre stressende.” (Drugli, 2010, s. 58). Hvis Druglis konstatering stemmer, kan det gi et grunnlag til utgangspunkt for å oppfatte barnehagestart i 3-årsalderen som prefererende? Dette for å legge til rette for normal balanseringen av kortisolutsøndring og stressnivå de første årene i barnas liv (jf. Delkapittel 2.4)? I forbindelse med Druglis konstatering; hvis man sammenligner 3-åringer med- og 3-åringer uten barnehageerfaring, kan det tenkes at nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring som inntreter et nytt miljø i barnehagens tilvenningsperiode, vil oppleve et høyere stressnivå enn barnehageerfarne 3-åringer; som har internalisert barnehagens hverdagsrutiner, støynivå og er tilvendt atskillelse fra deres primære tilknytningspersoner? Hvis man skal måle kortisolnivået til 3-åringer i barnehagens tilvenningsperiode, så hadde det vært interessant å måle barnehageerfarne kontra hjemmeerfarne. Hvis man skal måle spedbarns kortisolnivå i barnehagen, så hadde det vært interessant med jevnaldrende hjemmeværende spedbarn som kontrollgruppe. Jeg anser det som en glipp eller et ”forskningshull” at Drugli ikke har en kontrollgruppe som dette med i hennes aktuelle undersøkelse av barnehagebarns stressnivå i Norge (jf. Delkapittel 2.4). Kan det tenkes at nåtidens barnehagebarn danner fremtidige testresultater av potensielle forskjelligartete personlighetsutviklingshypoteser i det norske institusjonaliserte samfunn (jf. Delkapittel 1.3.4 & 2.4), som venter på å bli tatt tak i av forskere? Om det blir mer, mindre eller tilsvarende utviklingsgoder eller utviklingsproblemer for dagens barnehagebarn, vet vi enda ikke på en konkret nok måte per i dag. Men, vi er allerede startfasen av å finne ut av aspekter ved dette, for eksempel i BSU-undersøkelsen gjengitt kortfattet i Delkapittel 4.3.1, hvor forskningsresultatene er utledet av subjektiv kvalitetsforskning. Beskrevet annerledes, ut i fra foreldrerapporterte forhold.

5.2 Hvordan arbeider man for å gi 3-åringer en trygg barnehagestart?

”Det finnes lite forskning som ser på de minste (1-3 år) versus de større barnas behov i barnehage.” (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, s. 278), men ”det er ingen tvil om at spesielt kvaliteten på barnas dagtilbud tydelig påvirker deres utvikling.” (Belsky, 2001, ref. i Kvello, 2010a, s. 22). Kvello (2010a) hevder at: [”Det rokker ved statusen til de ansatte i

barnehagen. Utdanningen som førskolelærer er sterkt rettet mot det å jobbe i barnehage. Styrken i førskolelærerutdanningen er derfor at den i høy grad er spisset.” (s. 24)]. Å drøfte om en bachelorgrad på sikt er tilstrekkelig for å fylle arbeidsrollen og ansvaret i den omfattende variasjonen barnegruppen rommer, er nødvendig ifølge Kvello. Som formidler videre at i tillegg til å kunne gi gode pedagogiske tilbud til en variert barnegruppe, innebærer arbeidet å fylle rollen som veileder til foreldregruppen og evne et samarbeide med hjelpeapparatet som baserer seg på at det er de ansatte i barnehagen som støtter og hjelper barna (Kvello (red.), 2010a, s. 24). Jeg tolker Kvellos påpekninger som en behovssøknad etter mer fokus på prosess- og subjektiv barnehagekvalitet (jf. Delkapittel 4.4). I Ytterviks (2012) VG artikkel, introdusert i Delkapittel 1.3.3, beretter Haarklou at: [”Det handler for mye om riktig antall kvadratmeter og ren luft, men hva kan personalet om utviklingspsykologi og småbarns grunnbehov? Dette er den største utfordringen norske barnehager står ovenfor.”], som etter min oppfatning, sikter til at barnehager i Norge fokuserer på strukturkvalitet fremfor prosesskvalitet (jf. Kapittel 5).

[”En rimelig hypotese er at jo yngre barnet er, desto lengre tid vil det bruke på å forstå endringene fra hjemmeliv til barnehagetilværelse. Det er viktig at de minste barna får bruke god tid på tilvenning. (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011, s. 278)”.] Samtlige informanter fra denne oppgavens undersøkelse, belyser at det tar lengre tid for nye 3-åringer enn for nye 1-åringer å tilvenne seg barnehagen (jf. Delkapittel 4.1.2). En av Informantene, forklarte ut i fra sin lange erfaring som pedagogisk leder i SiO-barnehage; at 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring aldri tilvenner seg barnehagen ordentlig. Som utdyper at de i en periode, kan tolkes av barnehageansatte som tilvendt, men så opplever personalet at de etter en periode plutselig kan få tilbakefall igjen²³. Kan grunnen være at tilknytningsatferden blir mindre synlig (jf. Delkapittel 1.1)? “After their third birthday most children show attachment behaviour less urgently and less frequently than before, and this trend continues for some

²³ 3-åringen uten barnehageerfaring virker tilvendt periodevis, og ikke-tilvendt periodevis. Emosjonelle opplevelser i barnehagen, kan gjøre at den nye 3-åringen går fra å virke tilvendt i en periode, til ikke-tilvendt i en annen periode. En ny 3-åring, kan under hele sin tid i barnehagen, ikke være tilvendt på samme måte som de som startet som 1-åringer. De som startet som 3-åringer har ofte en utfordring med å akseptere barnehagens rutiner og regler, og vil alltid ha et større savn til foreldrene på visse dager, for eksempel når ting ikke går som barnet ønsker i barnehagen. Hjemmekulturen bringer en ny 3-åring med seg til barnehagearenaen, i større grad enn en ny 1-åring, som kan føre til at de opplever utfordringer med å innarbeide barnehagekulturens rutiner og regler, gjenforteller informanter fra oppgavens undersøkelse.

years, although attachment behaviour never disappears completely.” (Bowlby, 1997, s. 261). Stemmer Bowlby sin påstand i siste sitat, så kan det være naturlig at 3-åringer uten barnehageerfaring har en mer synlig tilknytningsatferd, enn barnehageerfarne 3-åringer. Som for eksempel i 3-årsalderen kanskje allerede har gått et par år i barnehagen, og hatt muligheten til å danne sekundære tilknytningsrelasjoner til barnehageansatte. I forhold til Informantene for denne oppgavens undersøkelse, som opplever at det kan ta lengre tid for 3-åringer å tilvenne seg barnehagen, så er utvalget for lite til at jeg kan hevde noe. Men, jeg anser dette som en interessant hypotese, som jeg kunne tenke meg å forske på i fremtiden.

Hvis barnehageansatte forstår en 3-åring som skal starte i barnehagen for første gang, ut i fra målkorrigert partnerskap (jf. Delkapittel 2.3), som er den fjerde og siste utviklingsfasen innenfor Bowlbys tilknytningsteori. Kan en forståelse som dette være et omsorgsfullt utgangspunkt som barnehageansatte evnemessig bør besitte?

Ved å være vitne til omsorgspersonenes atferd og hva som påvirker den, vil barn etter hvert til en viss grad bli i stand til å slutte seg til hva som er de voksnes mål, og i noen grad få innsikt i planer, følelser og motiver som inngår i disse målene. (Brandtzæg et al., 2011, s. 47).

Å bygge det såkalte målkorrigerte partnerskapet er en utvikling som skjer gradvis 18 – 24 måneders alderen (jf. Delkapittel 2.3). Dette utviklingsresultatet har blitt utvidet i 3 – 4 års alderen til å bestå av; felles forståelse, holdninger når det gjelder samarbeid og nye strategier for å løse oppstående konflikter (Brandtzæg et al., 2011). Utvidelsen av det målkorrigerte partnerskapsforholdet anser jeg som et potensielt formålstjenlig omsorgsverktøy, for å bidra til å støtte barnehageansattes evalueringsprosesser og arbeidet med: Hvordan personalet kan møte en ny 3-åring uten tidligere barnehageerfaring? Summarisk foreslår jeg, at det utvidede målkorrigerte partnerskapet, forsøksvis; produseres som et elementært supplerende verktøy, utvidet fra hjem til barnehage med samme anvendelsesprinsipp; omsorgsagenda og felles mål om barnets beste. Jeg antar at et omsorgsverktøy som dette også kan bidra til å fremme empowerment (jf. Delkapittel 5.1) eller ansvarsmakt omkring deres barns hverdag barnehagen. Kanskje empowerment til foreldre omkring deres barn i barnehagen danne et potensiale for å skape et godt samarbeide mellom hjem og barnehage? Jeg oppfatter en sannsynlighet for bidrag til potensiell god balanse i samarbeidet mellom hjem og barnehage, med den tilknytningsteoretiske målkorrigert partnerskapsutvidelsen som omsorgsverktøy rettet mot denne oppgavens hovedområde. Potensialet for at dette kan fungere, er der fordi

fellesfokuset er barnets tilknytningsrelasjoner. Kompetansen til barnehageansatte er essensiell for å sannsynliggjøre anvendbarhet av omsorgsverktøyet. Jeg anser mentaliseringsevne og relasjonskompetanse (jf. Delkapittel 2.3) som grunnleggende kompetansevilkår for å kunne disponere omsorgsverktøyet²⁴ i praksis.

Hvordan foreldres tilknytningsrepresentasjoner påvirker deres omsorgsutøvelse på egne barn, anser jeg som interessant å kopulere med hvordan barnehageansatte møter nye 3-åringer i barnehagen. Jeg oppfatter voksnes tilknytningsrepresentasjoner å være i relasjon til Bowlbys teori om indre arbeidsmodell og mentaliseringsevne (jf. Delkapittel 2.1). Denne relasjonen²⁵ anser jeg som et utgangspunkt for hvordan omsorgen utøves på barna, både av foreldre og barnehageansatte. Poenget mitt er, at denne relasjonen for mange mennesker er ubevisst, og hvis man blir selvbevisst på denne relasjonen, så kan det bidra til at relasjonen transformeres til en kompetanse. Indre arbeidsmodeller og mentaliseringsevne påvirkes av egen tilknytning fra barndom, og det påvirker hvordan man senere som voksen er tilknytningsperson overfor egne barn, som følgende sitat utdyper.

The conclusion so far reached about the role of free communication, emotional as well as cognitive, in determining mental health is strongly supported by an important recent finding from Main's longitudinal study. As a result of interviewing the mothers of the children in the study, Main found a strong correlation between how a mother describes her relationship with her parents during her childhood and the pattern of attachment her child now has with her (Main, Kaplan, and Cassidy, 1985; see also Morris, 1981 and Ricks, 1985). Whereas the mother of a secure infant is able to talk freely and with feeling about her childhood, the mother of an insecure infant is not. (Bowlby, 2005a, s. 150).

Foreldrenes tilknytningsrepresentasjoner og omsorgsutøvelse viser seg å medbringe et preg av egen tilknytningsprosess som barn (Brandtzæg et al., 2011). ”Barn med trygg tilknytning utvikler evnen til å mentalisere, som igjen bidrar til at de blir i stand til å regulere sine følelser.” (Killén, 2012, s. 51). Kausal bevissthet om selvets indre arbeidsmodell mener jeg kan bidra til å utvikle relasjonskompetanse (jf. Delkapittel 2.3), som er en heldig omsorgsform for nye 3-åringer, samt alle barnehagebarn å motta. For eksempel en primærkontakt eller en annen voksen sekundær tilknytningsperson i barnehagen kan yte denne formen omsorg overfor barnet, hvis de har relasjonskompetanse.

²⁴ Utvidet målkorrigert partnerskap, fra hjem til barnehage.

²⁵ Tilknytningsrepresentasjoner *i relasjon til* indre arbeidsmodeller og mentaliseringsevne.

”For å ta vare på trygg tilknytning, utvikle nye, kompletterende tilknytninger samt kompensere for utrygg tilknytning, er det behov for relasjonskompetanse.” (Killén, 2012, s. 120), som er begrepsdefinert i Delkapittel 2.3. Som nevnt i et tidligere avsnitt av dette delkapittelet (5.2), kan et forslag til nåtidens vurderinger av hvem som skal ansettes barnehagen ta utgangspunkt i kandidatens indre arbeidsmodell og evne til mentalisering (jf. Delkapittel 2.1) som et kompetansevilkår for ansettelse, eksempelvis via et AAI-lignende intervju, som nevnt i Kapittel 2 og som videre diskuteres kortfattet senere i dette delkapitlet (5.2)? Krav til kompetanse i barnehager per i dag i Norge, ble blant annet behandlet i Delkapittel 1.3. Samtlige av Informantene fra denne oppgavens undersøkelse berettet at de ønsker ansatte som evner å trygge relasjoner. Det gjelder relasjonene mellom voksen – barn, barn – barn og foreldre – ansatte (Delkapittel 4.2). Kanskje en potensiell kandidatoversikt over fremtidige barnehageansatte som innehar noen av de overnevnte kvalitetene, kan bidra til å gi et lite oversiktsbilde over hvordan de vil handle i fremtidens kommunikative – omsorgsgivende rolle overfor barnehagebarna? Bør kandidaten for ansettelse i barnehagen sin bevissthet om selvets indre arbeidsmodell og mentaliseringsevne, som kan bidra til en indre ervervelse av relasjonskompetanse²⁶, vurderes som et grunnlag for ansettelse av den som ansetter? Eller, kan vi ha full tillit til barnehageansattes selvverdinger i egne møter og relasjoner med nye 3-åringer, samt andre aldersgrupper i tilvenningsperioden? Særlig hvis kandidatene har barnehagerelatert utdanning, er det derved behov for å finne ut om relasjonskompetansen er på plass hos den potensielle barnehageassistenten? For å simplifisere et eksempel og sette det veldig på spissen: Bør man ha tillit de utdannende profesjonelle barnehageansatte, når for eksempel utsagn som ”vi gjør så godt vi kan?” er en del av deres profesjonelle holdninger? Hender det at foreldre får respons som dette, og fortsatt velger å ta farvel med deres 3-åring som akkurat har startet, fordi tilliten til barnehageansattes profesjonalisme er så stor? Eller er det mer ordinært at foreldre i tilsvarende spesifikke kontekst, stiller spørsmål til de ansatte som for eksempel: Hvordan møter dere nye 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden? Kan et direkte spørsmål som dette fra nye foreldre til barnehageansatte i tilvenningsperioden, bidra til foreldres empowerment eller depowerment i barnehagens hverdagslige virksomhet av barnegruppen, samt i kontekst av ansattes dagligdagse holdninger overfor deres barn? Om vi bør ha tillit til svar fra

²⁶ Kombinasjonen av evner som kan utvikle relasjonskompetanse, kan med en utvidelse av Bowlbys tilknytningsteoretiske målkorrigert partnerskap, gi ansatte grunnlagskompetansen for å benytte omsorgsverktøyet, foreslått tidligere i denne oppgavedelen (5.2).

barnehageansatte som ”vi gjør så godt vi kan” svarer Bowlby tydelig på i følgende sitat, men i sammenheng med hjemmeforhold som viser til hvordan en holdning eller oppfatning av at ”de gjør så godt de kan”. Jeg tolker sitatets kontekst, som å kunne overføres fra primære omsorgs- eller tilknytningspersoner i hjemmet til sekundære omsorgs- eller tilknytningspersoner i barnehagen.

It happens in some families that one or other parent insists that he or she is an admirable parent who has always done everything possible for the child and that, in so far as friction is present, the fault lies exclusively with the child. This attitude of the parent all too often cloaks behaviour that, by ordinary standards, has been far from perfect. Yet, since the parent insists that he or she has given the child constant affection and that the child must have been born bad and ungrateful, the child has little option but to accept the picture, despite being aware somewhere in his mind that the picture is hardly fair. (Bowlby, 2005a, s. 161).

Hvordan kan barnehageansatte ivareta eller reparere barnets indre arbeidsmodell og barnets selvbilde hvis barnet kommer fra et hjem med primære omsorgspersoner i oppdragerrollen som beskrevet av Bowlby i sitatet ovenfor? Spesielt da hvis barnet begynner som 3-åring og har flere hjemmевærende år med internalisering av denne formen for oppdragelsesatferd fra foreldrene? Trenger barnehageansatte mer kompetanse for å håndtere de psykologiske behovene beskrevet i sitatet over? Hjelper det å inneha relasjonskompetanse? ”Relasjonskompetanse har ofte vært tatt for gitt. Det kan vi imidlertid ikke.”, påpeker Killén (2012, s. 120). Hun hevder og beretter videre at relasjonskompetanse er den viktigste kompetansen førskolelærere samt andre som arbeider med barn kan ha. Via relasjonen kan vi best støtte alle barn i deres utvikling, og i tillegg hjelpe de barna som har ekstra behov for støtte. Relasjonskompetansen skaper mulighet for utvikling av en autorativ oppdragelsesstil. I denne kontekst betyr det å disponere gode måter å lede på, setter grenser på, samt å besitte gode omsorgsfunksjoner (Killén, 2012, s. 120). Konkrete instruksjoner på hvordan barnehageansatte kan bruke relasjonskompetansen som verktøy i møte med nye 3-åringer, og kunnskap om hvordan barnehageansatte kan disponere over denne kompetansen eksemplifiseres i sitatet nedenfor. Jeg kan persipere med et forutsigbart reflekterende syn; relasjonskompetanse som et fremmede bidrag av prosesskvaliteten i barnehager (jf. Delkapittel 1.3), hvis den er realisert og iverksatt som et vilkår for ansettelse av barnehageansatte.

[Vi lytter og observerer i dybden. Det vil si at vi lytter til det som sies og de følelser og antakelser som ligger bak ordene og handlingene. Dette er ikke alltid like lett når et barn utagerer, og forholdene i gruppen kan bli kaotiske. Evnen til å lytte avhenger blant annet av den enkelte profesjonelles mentaliseringsevne, som igjen er avhengig av deres egne oppvekstforhold og de tilknytningserfaringer de har hatt. Profesjonelle som selv har opplevd tilgjengelige, sensitive, innlevende og positivt engasjerte foreldre, bringer med seg en stor ressurs i sin mentaliseringsevne som er grunnlaget for utvikling av relasjonskompetanse. Mentaliseringsevnen er like viktig for barnehagepersonalet som den er for foreldre. (Killén, 2012, s. 120).]

I henhold til siste sitat over; er min begrunnelse for å nevne indre arbeidsmodell som utviklingsgrunnlag for relasjonskompetanse, at jeg oppfatter indre arbeidsmodell som et grunnlag for å utvikle mentaliseringsevne, og at de unisont bidrar til å danne grunnlag for å utvikle relasjonskompetanse (jf. Delkapittel 2.1).

I forrige Delkapittel (5.1), ble det redegjort ytterligere omkring stressmomentet fra Delkapittel 2.4. I denne delen, stilles et tiltaksfokustert spørsmål omkring dette i relasjon til oppgavens hovedområde: Hvordan håndterer barnehageansatte nye 3-åringers stressopplevelse i tilvenningsperioden? Med hensikt å dempe barnehagebarns stressopplevelse, bør barnehageansatte (jf. Delkapittel 2.4) tilpasse barnets alder i måten voksen-barn-samspillet foregår på? Sitatet nedenfor illustrerer denne kontekst.

[Barn i alderen ett til tre år er ennå avhengige av hjelp fra voksne når de opplever stress. Mens 1-åringen trenger støtte fra en kjent og sensitiv voksen i form av fysisk nærhet og følelsesmessig tilstedeværelse, kan 3-åringen i større grad trøste seg selv, selv om også 3-åringen trenger sensitive og tilstedeværende voksne til å regulere dem. Barn på samme alder kan være forskjellige med tanke på hva slags stimulering de har behov for. Mens en 3-åring kan ha en tendens til å søke et voksent fang ganske ofte i løpet av barnehagedagen, kan en annen 3-åring ha mindre behov for denne fysiske nærheten til en voksen (Sameroff, 2000, Solheim, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010b, s. 100.)]

At barnehageansatte er både fysisk og mentalt tilgjengelig for nye 3-åringer i barnehagen, er som Kvello nevner i sitatet over, viktig for å blant annet hindre at stressmomenter forekommer hos barna. Men, 3-åringer er forskjellige individer, og de må tilpasses individuelt. Fremfor å for eksempel tilpasses i henhold til aldersadekvate normer (jf. Delkapittel 4.2.1), som svarer til avsluttende spørsmål i forrige avsnitt. En nyere studie viser at kjønn er en faktor som kan påvirke småbarns stressnivå når de er i barnehagen. Jenter som har et forhøyet kortisolnivå når de er to år, har ikke dette lenger i barnehagen når de tre år gamle. Derimot har guttene et forhøyet stressnivå ved begge målinger (Oellet-Morin mfl. 2010, ref. i Drugli, s. 59). Andre studier har vist at det er bedre kvalitet på relasjonen mellom

jenter og personalet enn mellom gutter og personalet i barnehagen (Pianta, 2001, ref. i Drugli, 2010, s. 59).

[Flere forskere argumenterer for at det å ha en positiv relasjon til en voksen som er tilgjengelig og omsorgsfull, en som representerer en trygg base for barnet mens det er atskilt fra foreldrene sine, vil forhindre at stressnivået blir forhøyet gjennom barnehagedagen (Bowlby, 2007; Lisonbee mfl., 2008). Bowlby (2007) påpeker at dette er grunnen til at man må gjøre alt som er mulig for at små barn skal etablere positive og trygge sekundære tilknytningsrelasjoner til barnehagepersonalet. Det vil øke trivselen deres og redusere opplevelsen av stress. (Drugli, 2010, s. 61 - 62).]

Hvis barnet fritt får velge en barnehageansatt til primærkontakt som de kan danne en tilknytningsrelasjon til, kan det dempe barnets stressmoment og være gunstig for barnets videreutvikling i barnehagen? Barnets valgfrihet av primærkontakt, som Kvellø beskriver og råder til i Delkapittel 4.2.2, anser jeg som en uoffisiell omsorgsmetode, og kaller det for sekundær uformell sosialisering, som kan utvide refleksjonen omkring Hoëms teoretiske syn, knapt antydnet i Delkapittel 1.3.4. Forklart konsisere, uformell sosialisering persiperer jeg som forbundet med primær sosialisering, som kan forbindes med sosialisering i hjemmet, fremfor eksempelvis barnehagens sekundære formelle sosialisering. Derimot, hvis barnehagens formelle sekundære sosialiseringsmetoder, velger å handle utenfor de formelle sosialiseringssammene, for å tilpasse det nye barnehagebarnets omsorgsbehov, som for eksempel kan være; å tilpasse de individuelle forutsetningene barnet har internalisert fra hjemmekulturen. Kan jeg da velge å uoffisielt kalle dette for sekundær uformell sosialisering? Med andre ord, at barnehagens sekundære omsorgsytelse blir uformell for å tilpasse barnas forutsetninger og behov. Denne uoffisielle valgfrie sosialiseringsmetoden eller ”sekundære uformelle sosialiseringen” som jeg kaller det, oppfatter jeg som potensielt å være til individuell gunst for det selvstendige barnets utforskningsprosess. Sekundær uformell sosialisering, anser jeg som et tilpassende realiserbart tilvenningstiltak for å selvstendiggjøre og trygge 3-åringene uten barnehageerfaring i barnehagens tilvenningsperiode. Jeg tenker også at dette kan være en myk overgang til barnehagens hverdagsrutiner for alle barnehagebarn i tilvenningsperioden. Tilpasses barnet på denne måten, og det skaper ro og harmoni for barnet i en ny barnehageverden, antar jeg at dette kanskje vil dempe barnets opplevelse av stress. Kan et fremtidig tilvenningstiltak for 3-åringene uten tidligere barnehageerfaring med være at barnehageansatte møtet de med sekundær uformell sosialisering som en form for omsorg? Sannsynligheten for å gjennomføre dette illustrerer to av Kasusenes Informanter, fra en av barnehagene, i denne oppgavens intervjuundersøkelse. To av Informantene opplyser at de ”i

flere år har valgt å kutte ut den tradisjonelle primærkontaktordningen” (jf. Delkapittel 4.2.2). De informerer videre at i tilvenningsperioden velger barnehagepersonalet å observere hverandre med barna, i forsøk på å finne ut hvem av de voksne barna knytter seg til først. Dernest tildeles de ansatte barna selv har valgt, hovedansvaret for dem. Barnet får beholde sin utvalgte ”primærkontakt” så lenge personalet anser behov for det. Informantene som beretter om denne utradisjonelle og uoffisielle ordningen, belyser at det først er når foreldre spør de om hvem som er primærkontakten for deres barn at de gir beskjed om at; ”det får de ikke”. Informantene forklarer at foreldre har så store forventninger til en primærkontakt, og at de ikke helt forstår hvorfor de ikke har det akkurat i denne bestemte barnehagen. Derved, er det lettere å ikke informerer foreldre om dette i barnas oppstartsfase, men hvis de spør hvorfor, og ikke aksepterer svaret ”det får dere ikke”, så mottar de en god forklaring på det, beretter en av de to Informantene. Forklaringen er simpel. En primærkontakt får for mye ansvar i forhold til tilgjengelighet overfor barnet og foreldrekontakt, og barnet får heller ikke velge hvem de ønsker. Hvis det ikke er en ”gnist” mellom primærkontakt og barnet, så er det uheldig for barnet. Derimot, hvis barnet knytter seg til en voksen på en naturlig måte, og denne utvalgte blir barnets primærkontakt, så kan det være heldig for barnets utvikling i barnehagen. Samtidig, hvis barnet ikke velger en person å knytte seg til, gjør vi ikke det, fordi målet vårt er at barnet skal knytte seg til flere voksne etter hvert. En annen ulempe med primærkontakt, som vi noen ganger forklarer til foreldre er hvis primærkontakten blir syk i en periode hvor barnet er veldig knyttet til denne ene personen (jf. Delkapittel 4.2.2). Derfor ønsker vi at barnet selv velger en, ingen, eller flere voksne å knytte seg til. Oss ansatte imellom i denne barnehagen, benytter ikke primærkontakt som begrep en gang, avslutter en av de to Informantene. Denne diskusjonen fortsetter i et senere avsnitt av dette delkapittelet (5.2).

[My own study of pre-school settings showed that, although never neglectful, in some cases practitioners were not being sufficiently proactive; new children were more likely to be left to their own devices unless there were noticeable sign of distress. During the initial days of the settling-in period, children; should be observed closely by their key person who will understand that transition is a process rather than a one-off event. It is helpful for each child to know that at all times there is one adult in particular who is there for them. This is now assured through the requirement for a key person. In this way children are reassured that they are never on their own: this reassurance prevents the bottling up of anxiety, which can then lead to problems at a later stage. (Dowling, 2010, s. 54 - 55).]

I sitatet over illustrerer Dowling, blant annet viktigheten av at barn har en primærkontakt i barnehagen, og at barnehagepersonalet selv forstår viktigheten av å opprette en primærkontakt

for nye barn i tilvenningsperioden. Grunnen er for at barna skal forstå, at de har en fast person de til alle tider kan søke trygghet hos.

Evidence is accumulating that human beings of all ages are happiest and able to deploy their talents to best advantage when they are confident that, standing behind them, there are one or more trusted persons who will come to their aid should difficulties arise. The person trusted, also known as an attachment figure (Bowlby, 1969), can be considered as providing his (or her) companion with a secure base from which to operate. (Bowlby, 2005b, s. 125).

Hvis jeg setter Bowlbys sitat ovenfor i perspektiv med 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden, så kan det for eksempel være barnets primærkontakt (jf. Delkapittel 4.2.2) som trer inn i rollen som barnets sekundære tilknytningsfigur (jf. Delkapittel 5.1) i barnehagearenaen. Når en ny 3-åring begynner i barnehagen, så må en trygg base (jf. Delkapittel 2.3) opprettes hos barnet for at tryggheten til å utforske de nye omgivelsene på en selvstendig måte skal aktiviseres hos barnet. En sekundær tilknytningsfigur i barnehagen som barnet er trygg på, er vesentlig for at denne utviklingen skal finne sted i tilvenningsperioden.

Det har blitt utført forsøk på å finne ut hvilke omsorgsformer og kompetanse kandidater for ansettelse i barnehager besitter. Et iverksettelsesforslag til ansettelseskrav kan være AAI. Som verktøy for vurdering av voksnes tilknytningsrepresentasjoner ble det utarbeidet et AAI-intervju (Adult Attachment Interview) i 1980-årene (George et al, 1984/1985/1996, ref. i Brandtzæg et al., 2011), introdusert kursorisk i Kapittel 2. Voksne individer blir intervjuet, og må beskrive egne tilknytningsrelevante erfaringer fra barndommen. Individene må selv ut i fra egne beskrivelser vurdere hvilken betydning erfaringene kan ha hatt for deres utvikling og nåværende fungering. Undersøkelsen belyser at dette kan gjøre intervjuobjektene selvbevisste på deres verdsettelse og egenvurderinger av tilknytningsrelevante erfaringer, og i tillegg bevisstgjøre intervjueren (Brandtzæg et al., 2011). En oppfatning av undersøkelsen i sammenligning med denne oppgavens sentrale retning av ”hvordan barnehageansatte møter nye 3-åringer”, kan være at en intervjuform av AAI-typen kan bidra til at pedagogisk leder eller barnehagestyrer utvelger og ansetter barnehageansatte som er bevisste på betydningen av trygge tilknytningsrelasjoner, verdsetter tilknytningsrelevante erfaringer og kan overføre trygg tilknytningserfaring til barna i barnehagen. Bevissthet omkring ens indre arbeidsmodell, anser jeg som et parallelt kompetanseområde i jevnføring med tilknytningsrepresentasjonsaspektene intervjueren søkte etter i et AAI-intervju. ”Økt fokus på barn, mer anerkjennelse i relasjonene mellom voksne og barn og større egenrefleksjon hos de

ansatte, kombinert med dialoger om kvalitet mellom personalet i barnehagen, vil helt opplagt føre til bedre kvalitet i barnehagen” (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 205), som simultant betyr at den prosessuelle kvaliteten, også kalt prosesskvaliteten (jf. Delkapittel 4.3) fremheves i barnehagediskusjonenes kvalitetsmessige fokusområde (jf. Delkapittel 5). Solheim og Østrem (2013) formidler et snaut kritisk blikk mot ubalansen og differansen i den strukturelle kvalitetens sysselsetting av barnehagepersonale Aftenposten-artikkelen (jf. Delkapittel 1.3.4), men de. [”Det som står i veien for utviklingen av norske barnehager er det faktum at det er store kvalitetsforskjeller i sektoren, spesielt knyttet til strukturell kvalitet. Dette handler i utstrakt grad om hvem som jobber i barnehagene.” (2013).], som fremstilt konsist i Delkapittel 1.3.

Kan ansettelsesforhold og lønnsbetingelser i Norges barnehagesektor påvirke den pedagogiske bemanningen og –kompetansen for å møte 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden?

[”Staffing of daycare still remains a problem in the UK, wages are still extremely low and working conditions unimproved for the majority of the ECEC workforce. Evidence from workforce development meetings demonstrates that currently the situation is no better than it was 10 years ago.”(Osgood, 2012, ref. i Nutkins, McDonald & Stephen, 2013, s. 322).]

I relasjon til sitatet ovenfor, kan arbeidsforholdene til barnehageansatte i Storbritannia sammenlignes med arbeidsforholdene til barnehageansatte i Norge? Skal barnehagekvaliteten nå forsøkes å løses med ytre motivasjonsfaktorer, ved å heve status og øke lønnstrinnns vilkårene til barnehagebesetningen i Norge? Per i dag arbeides det med å heve lønn og status til barnehageansatte, for at gamle barnehagelærere skal vende tilbake etter å ha sagt opp deres arbeidsstillinger grunnet utilfredsstillende arbeidsvilkår, og for at flere karriererevurderende individer, igjen, skal bli fristet til å ta utdanning som sikter mot målet om å jobbe i barnehagesektoren.

Departementet kampanje *Verdens fineste stilling* ledig ble lansert i 2012, og har som mål å øke søkningen til barnehagelærerutdanningen og heve statusen for arbeid i barnehage. Kampanjen ga sterk vekst i søkningen med om lag 2740 kvalifiserte søkere i 2012 mot 2340 søkere i 2011, en økning på om lag 400 studenter eller om lag 18 prosent. Totalt fikk 13 prosent flere tilbud om studieplass på barnehagelærerutdanningen i 2012. Kampanjen skal i første omgang videreføres til og med 2014. (St.meld. nr. 24, Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 59).

Sitatet ovenfor og nedenfor, viser at det er strukturell barnehagekvalitet som er i politisk brennpunkt for tiden. Når i fremtiden kan de rekke å utdanne barnehageansatte i tritt med økningen av barnehageplasser? Kanskje de må sette en ”barnehagestopp” frem til utdannet personale faller i tritt med barnehageplasser? Eller øke aldersgrensen for å gå i barnehagen til 3 år, så førskolelærere kan fokusere på det skoleforberedende hos dem, frem til de har nok utdannede personalet til å gi tilstrekkelig med omsorg til de yngre også? Da får barnehagen sjansen til å bli mer forutsigbar, og personalet sjansen til å bli mer proaktiv. Den strukturelle-, prosessuelle- og subjektive kvaliteten får tid til å planlegges, omstruktureres og stabiliseres før de fyller opp barnehagearenaene med Norges spedbarn igjen. Hvem skal gjøre jobben med spedbarna imellomtiden? Da foreslår jeg foreldrene. Imens spedbarna er hjemme er mitt forslag, å øke kontantstøtten og forbedre barnehagekvalitetsområdene. I tillegg, bygg noen forsvarlige barnehager imens. Er dette umulig? Poenget er at den norske stat har tatt vann over hodet, som sitatet nedenfor viser. Enten må vi gjøre som i kina, begrense fødsler, eller så må barnehagene få en pause for bygges opp igjen. Da kan foreldre en gang i fremtiden, se frem til å levere barna sine til en nytt sikret barnehageareal og 100% utdannede barnehageansatte som tar imot deres barn. I tillegg, hvis regjeringen forstår viktigheten av barns utvikling, mottar de ansatte en forhøyet lønn og en betydelig status i Norges samfunn, som sitatet over nevner. Går jeg for langt i å reflektere for barnas beste på denne måte, og er det umulig å utføre noe i denne retningen i Norge?

Etter at politikerne har satset, må noen gjøre jobben med å levere velferden. Velferden må produseres. Noen barnehager blir gode, og andre blir dårlige. Det er stor variasjon i all produksjon. I politikernes verden er det bare gode skoler, gode barnehager og god omsorg. Politikerne har jo satset, og de vil bare godt. Det er ikke de som har ansvaret om det ikke fungerer. Alt skal jo fungere. Det handler om å bygge brakker i parker i full fart, og ta inn folk fra gata for å passe ungene. Når alt skal skje samtidig, går fort kostnadene i været og kvaliteten i gulvet. Ingen gir lokalpolitikere æren for barnehagene. Men de får skylda om det går for sent. Og de kommer til å få skylda når man oppdager at barnehagene er blitt dårligere. (Rattsø ved NTNU, 2008, ref. i Tveitereid, 2008, s. 130).

Hvordan påvirker barnehagekvaliteten en ny 3-årings barnehagestart? Hvilke av kvalitetsformene fokuserer Informantene fra denne oppgavens undersøkelse fortrinnsvis på av struktur-, prosess- og subjektiv kvalitet (jf. Delkapittel 4.3)? Mønstervurdering av Kasusene, fant kongruiteter i synspunktene mellom alle fire Informanter innenfor de tre overnevnte barnehagekvalitetene. Det er områder innenfor kvalitetsformene som alle Kasusenes Informanter i ekvivalens er opptatte av. Innenfor strukturkvalitet var hovedområdene vikarer (jf. Delkapittel 4.1.1), fravær (jf. Delkapittel 2.3), barnegruppestørrelse (jf. Kapittel 5) og

ulike formeninger omkring primærkontakter (jf. Delkapittel 4.2.2). Innenfor prosesskvalitet rastet hovedvektleggingen på kompetansen til å forrette heterogene omsorgsformer (jf. Delkapittel 4.3.1) og relasjonsbygging (jf. Delkapittel 4.2). Når det gjelder subjektiv kvalitet, så var det overensstemmelse angående viktigheten av foreldrenes bidrag med å styrke barnets tillit til barnehageansatte (jf. Delkapittel 4.3.1), og samtidig uenigheter omkring hvor stor påvirkning foreldrene bør ha i barnehagevirksomhetens hverdag (jf. Delkapittel 4.1.2).

Hvordan skal profesjonelle barnehageansatte mestre å tilpasse nye 3-åringer individuelt, så lenge institusjonaliseringsfenomenet (jf. Delkapittel 2.4) målstyrer (jf. Delkapittel 1.3.4) deres dagligdagse avgjørelser overfor barna? Sitatet nedenfor anskueliggjør dette på en distinkt måte.

Norsk forskning (Søndenå 2002, Ødegård 2011) tilsier at studenter og nyutdannede barnehagelærere temmelig fort og nærmest umerkelig kan bli avkrevd en nokså ensidig tilpasning til eksisterende barnehagekultur. Nyutdannede barnehagelærere er som oftest fulle av tiltakslyst. De møter profesjonsfeltet som spørrende og undrende, og med ideer og tanker om hva som er ønskelig og mulig i pedagogisk barnehagearbeid. Men gjennom den veiledningen som er knyttet til det pedagogiske arbeidet blir refleksjonsprosessen deres tvunget inn i instrumentelle tankebaner, og profesjonssosialiseringen blir dominert av tilpasning til eksisterende barnehagepedagogikk. Nye og kritiske hvorfor-spørsmål og egne ideer blekner fort hos de nyutdannede. (Søndenå, 2013, ref. i Foss & Lillemyr (red.), 2013, s. 176 - 177).

Hvis en reflekterer i retning av nåtidens institusjonaliserte samfunn (jf. Delkapittel 1.3.4), hvordan skal barnehageansatte tilpasse barnas individuelle omsorgs- og utviklingsbehov når det er myndighetenes barnehagelov som fastsetter hvordan virksomheten skal føres (jf. Delkapittel 1.2), som følgende sitat nedenfor illustrerer?

Er institusjonene og de profesjonelle omsorgsgiverne i stand til å vise kvaliteter som nærhet, varme og innlevelse? Mange bekymrer seg for om barnehagene og den profesjonelle omsorgen er bra nok for barna, og om alle blir møtt med den omsorg de trenger i løpet av dagen og tiden de tilbringer i barnehagen. (Holthe, 2003, s. 81).

Denne oppgavens undersøkelse viser at Informantene, som er pedagogiske ledere, har tro på at deres barnehage yter god omsorg overfor barna, samtidig som de ser utfordringene som kan oppstå, men som de prøver å være forberedte på, hovedsakelig i forhold til; fravær, vikarer, bemanning, utdanning og foreldresamarbeid. Hvis et barn uten tidligere barnehageerfaring skal utvikle tillit til barnehageansatte, så mener Bowlby at tilknytningsstabilitet i hjemmet fra

fødselen av kan bidra. Samt individuell omsorgsyttelse fra ansatte ved overleverings- og tilvenningsprosessen i barnehagen, som følgende sitat viser til. ”A well-based self-reliance, we may conclude, is usually the product of slow and unchecked growth from infancy into maturity during which, through interaction with trustworthy and encouraging others, a person learns how to combine trust in others with trust in himself.” (Bowlby, 2005b, s. 149). I forhold til en 3-åringen uten barnehageerfaring, så antar jeg at hjemmets stabile primære tilknytningspersoners samarbeide med potensielle sekundære tilknytningspersoner i barnehagens tilvenningsperioden, videre i løpet av 3-åringens barnehagegang, kan bidra til å øke sannsynligheten for å fremme gunstige utviklingsmuligheter hos barnet, videre i tiden fremover i barnehagen. Vinklet annerledes, kan et godt utgangspunkt for en barnehageansatt være å møte en ny 3-åring, i forhold til om hun eller han bærer med seg en trygg tilknytning fra hjemmet som forutsetning for å mestre overgangen til barnehagens tilvenningsperiode? Sitatet nedenfor nevner en undersøkelse relatert til dette.

Accumulating research over the last decade has demonstrated that insecurely attachment infants function less well than their securely attached peers on a variety of tasks during their toddler and preschool years (Main, 1973; Pastor, 1981; Sroufe, 1979, 1983). The youngsters studied appeared less effective in interpersonal relations and less successful in their efforts to master challenging tasks (Arend, Gove, & Sroufe, 1979; George & Main, 1979; La Freniere & Sroufe, 1985; Londerville & Main, 1981; Main & Weston, 1981; Matas, Arend, & Sroufe, 1978; Nezworski, 1983; Sroufe, Schork, Motti, Lawroski, & La Freniere, 1984; Waters, Wippman, & Sroufe, 1979, ref. i Belsky & Nezworski, 1988, s. 352).

Med presentasjonene fra sitatet over, kan en anta at selv om kvaliteten på barnehagen er avgjørende for den nye 3-åringens videreutvikling i barnehagen, er også barnets tilknytningsforutsetninger avgjørende, og her må prosesskvaliteten (jf. Delkapittel 1.3) inn, som beskrevet ved flere anledninger i dette delkapittelet (5.2). Med andre ord, prosesskvalitetsmessig bør barnehageansatte ha relasjonskompetanse (jf. Delkapittel 2.3) til å oppdage 3-åringens tilknytningsforutsetninger, og møte barnet ut i fra barnets generelle individuelle sosiale forutsetninger. For den voksne som skal møte barnet i denne kontekst, så kan relasjonskompetanse være til gunst for å oppnå en tilpasning til barnets omsorgsbehov. Hvis et menneske bærer med seg en svekket tilknytningsrelasjon fra barndommen, og ut i fra dette har utviklet en indre arbeidsmodell som har svekket evnen til å mentalisere, som dernest har dannet grunnlaget for individets mangel på relasjonskompetanse, så tolker jeg dette, ut i fra denne oppgavens hovedteorier og teoretiske syn; som uheldig for barns utvikling av tilknytningsrelasjoner. Som forklarer, at et barn med utrygg tilknytningsrelasjon, kan være

forårsaket av at deres primære- eller sekundære omsorgspersoner selv hatt en utrygg tilknytning i barndommen (jf. Delkapittel 2.3.1), som har ført til senere mangel på relasjonskompetanse. Med andre ord, så er det uheldig for barnets tilknytnings- og omsorgsbehov samt videreutvikling, hvis individer med en svekket tilknytningsrelasjonsbakgrunn som dette er deres: Forelder, foresatt, barnehagepersonell eller lærer. Det er uheldig for barnet i den grad at relasjonskompetansen ikke er tilstede hos den voksne som har ansvaret i sekundæroppdragelsens- eller primæroppdragelsens prosess.

I deler av dette delkapittelet (5.2), og i øvrige deler av denne oppgaven har jeg belyst viktigheten av relasjonskompetanse hos foreldre og barnehageansatte, for at barnas tilknytning- og sosiale utvikling skal ivaretas på en trygg måte. At barnehageansatte møter nye 3-åringer med relasjonskompetanse, er til fordel for barnas utvikling av relasjonskompetanse. Hva er de pedagogiske lederne, som er Informanter for denne oppgavens undersøkelse, opptatte av i forhold hvilken kompetanse barnehageansatte bør besitte for å møte nye 3-åringer i tilvenningsperioden? Som behandlet og presentert i Delkapittel 4.3.1, tilsier mønstervurdering for analyse datafunn, at alle fire Kasusers Informanter er samdrektige om et kompetanseområde: Alle barnehageansatte bør disponerer over evnen til å trygge og skape gode relasjoner mellom; voksne – barn, barn – barn og foreldre – ansatte (jf. Delkapittel 5.2).

5.2.1 Trygghet

Hvilke formeninger hadde informantene for denne oppgavens intervjuundersøkelse i forhold til å bygge vennerelasjoner mellom jevnaldrende 3-åringer (jf. Delkapittel 4.3)? Samtlige Kasusers Informanter for denne oppgavens undersøkelse, la vekt på essensen av å ivareta 3-åringens status overfor andre jevnaldrende som en betydelig del av barnehageansattes arbeide med relasjonsbygging. De mener at dette kan hindre at barnet blir stigmatisert innad i barnegruppen. Ytterligere meninger omkring vennerelasjonsbygging mellom 3-åringer, ble presentert og utdypet av Informantene i Delkapittel 4.3.

Hvordan kan barnehageansatte trygge relasjonsbyggingen til 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden? Jeg mener, at når kontantstøtteordningen politisk oppfordrer foreldre i Norge til å bli hjemmeværende med barna frem til 3-årsalderen (jf. Delkapittel 1.3.2), så er

det elementært med individuelle tilpassede relasjonsforebyggende tiltak når de starter i barnehagens tilvenningsperiode i 3-årsalderen. Spesielt, fordi barnas individuelle behov og sosiale forutsetninger er utviklet hjemme de første tre årene av deres liv, utenfor barnehagearenaens normer og ruiner. Et alternativt potensielt relasjonsfremmende tiltak til barnehageansatte i denne kontekst, kan for eksempel være å handle utenfor barnehagens formelle rammer for omsorgsyttelse, hvis det tilpasser den nye 3-åringens forutsetninger internalisert fra oppveksten hjemme. Kanskje barnet ikke trenger å settes inn i barnehagens hverdagsrutiner eller storebarnsgrupper med en gang, som nevnt i Kapittel 5? Dette kaller jeg for sekundær uformell sosialisering, presentert i Delkapittel 5.2.

5.2.2 Deltagelse

”En viktig begrunnelse for samarbeid mellom barnehage og hjem har vært en forestilling om hva som er til barnets beste, og at et gjensidig samarbeid gir barnet en opplevelse av kontinuitet og sammenheng i tilværelsen” (jf. Bronfenbrenner, 1970, ref. i Holthe, 2003, s. 103). Barnet er bevisst på å knytte hjemmets og barnehagens to verdener sammen. Barnet skaper mening og sammenheng av de to verdenene ovenfor selvet ved å knytte de sammen. Voksne kan bidra ved å gjøre prosessen av å henge de to verdenene sammen lettere for barnet eller motsatt. Den gode barnehagen kan karakteriseres ved at den på mange plan hjelper barnet i den anstrengende prosessen av å konstruere sine to verdener (Sigsgaard, Haslund & Madsen, 2010). ”I tråd med barnehageloven og Rammeplan for barnehagen skal barnehagen ha et godt samarbeid med foreldrene. Det betyr at en god barnehage må ha rutiner for informasjon, opplegg for møter og foreldresamtaler.” (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 105).

[Det er barnehagen som har ansvar for å etablere et godt samarbeid med foreldre. Det er nedfelt i Rammeplan for barnehager at barnehagen skal fungere i et nært samspill med barnets hjem. Som den profesjonelle aktøren i dette samarbeidet er det personalet som må ta ansvar for å invitere foreldrene inn i et gjensidig samarbeid. Forskning har dokumentert at det er en sammenheng mellom kvaliteten på samarbeidet mellom personale og foreldre og hvorvidt barnet finner seg godt til rette i barnehagen. Det er også funnet en sammenheng mellom et positivt foreldre-personale-samarbeid og kvaliteten på relasjonen mellom barn og personale. Det er særlig en gjensidig og varm kommunikasjon mellom foreldre og personale som har positiv effekt på barnets trivsel og fungering i barnehagen (Clarke-Steward og Allhusen, 2005; Shpancer, 2002). (Drugli, 2010, s. 130).]

Kasusenes Informanter fra denne oppgavens undersøkelse, bekrefter essensen i innholdet fra sitatet ovenfor, som illustrerer verdien av samarbeidet mellom barnehage og hjem. Med hensikt om å blant annet opprette trivsel og god relasjonsutvikling for barnet i barnehagen. Men, Informant 4 utdyper at det innebærer at foreldre parerer barnehagens forventninger til at de overfor deres barn, viser at de har tillit til barnehageansatte, som ble illustrert og gjennomgått i Delkapittel 4.1.2. Jeg mener at tillit er viktig, men at den må opparbeides på en naturlig måte. Fordi, hvis en part forventer uvilkårlig tillit fra en annen part, uten at den er naturlig bearbeidet, så er det en sannsynlighet for at tilliten er maktrelatert.

Foreldre er stort sett fornøyd med barnehagen i Norge (jf. Delkapittel 1.1.) På tross av denne fornøydheten sier sju av ti foreldre at de i liten grad deltar i planlegging av barnehagens innhold og aktiviteter (St.meld. nr. 41 2008-2009). Den vanligste årsaken til at det oppstår problemer med barnet eller familien, er at barnet ikke er godt nok integrert i barnegruppen. Problemet er som regel forholdet barn-familie og barnehage. Forhold i familien kan også være en årsak til problemene. Er dette tilfellet, så er det en pedagogisk oppgave å ta rede på problemene og eventuelt vurdere om et det behov for ekstern hjelp (Wessman, 2009), som Informant 1 også opplyser i Delkapittel 4.3. Et bidrag til at barnehagebarnet føler seg forstått i tilvenningsperioden, kan for eksempel være at foreldre og pedagogisk leder har en åpen dialog med hverandre om deres observasjoner og forståelse av barnet (Killén, 2000), som er en tyding Informant 2 meddeler i Delkapittel 4.1.2. Hjem og barnehage diskuteres videre i lys av institusjonaliseringsfenomenet (jf. Delkapittel 1.3.4), i neste del.

5.3 Barnehagens fremtidige institusjonalisering

Hvorfor er 3-åringer uten barnehageerfaring i mindretall, i forhold til 3-åringer med barnehageerfaring, i nåtidens barnehager, på tross av at kunnskapstilegnelsen blant foreldre i det norske samfunn, omkring usikkerheten av hvorvidt tidlig barnehagestart kan medføre en risiko for barnets utvikling, er berømtene enn for flere år siden (jf. Delkapittel 2.3)? Kan en grunn kanskje være at folkets tillit til barnehagen i Norge er samfunnspolitisk legitimert, som derved påvirker til en form for symmetrisk- eller allmennrettet oppdragelsespedagogisk fokusering blant foreldre i det norske samfunn? Førsteamanuensis i pedagogikk Christian W. Beck ved Universitetet i Oslo, beretter i VG-artikkelen (2012), introdusert i Delkapittel 1.3.3

at han tror, ”mange foreldre synes det er vanskelig å gå på tvers av trenden i samfunnet”, og tilføyer, ”jeg tror mange foreldre har dårlig samvittighet fordi de aner at det ikke er bra, men hele samfunnet er rettet inn mot at ettåringer skal begynne i barnehage.” (ref. i Yttervik, 2012, s. 6).

Solheim og Østrem (2013) angav indirekte i Delkapittel 2. at kvinners rettigheter fortsatt er et diskusjonstema i nåtidens samfunnsepoke. Er det en sannsynlighet for at kjønnsrolledebatten i dag kan trekkes frem som et indirekte politisk verktøy, med hensikt å markedsføre barnehagens samfunnsmedvirkende rolle som kvinneforkjemper, for at mor skal returnere til arbeidsplassen fortest mulig etter fødsel? Kan foreldre ha lett for å tro at barnehagen ubetinget eksisterer for barnas og deres beste, uten å reflektere over at den kanskje også eksisterer til fordel for andre samfunns-politisk-økonomiske fortjenester? For eksempel, er det fordelaktig for statsøkonomien at en av foreldrene er kontantstøttebruker (jf. Delkapittel 1.3.2) frem til barnet er fylt 3 år, eller lønnsommere at begge arbeider og er skatteytende foreldre fra barnets 1-årsalder? Solheim og Østrem (2013) påpeker i Aftenposten-artikkelen, introdusert i Delkapittel 1.3, at “barnehagen gjennom hele sin historie har blitt legitimert ut fra ulike interesser. I tillegg til å være et pedagogisk tilbud for barn, har barnehagen også vært legitimert som likestillingstiltak, arbeidsmarkedstiltak, sosialpolitisk virkemiddel og barnevernstiltak” (2013). Hvis subjektiv kvalitet harmoniserer med prosesskvalitet i barnehagene i Norge, så kanskje foreldrenes individuelle perspektiver om- og innvirkninger i barnehagens dagligdagse virksomhet, solidarisk med barnehageansattes relasjonskompetanse til ta innover seg foreldrenes kunnskap om deres barn; i fellesskap kan være til gunst for å møte nye 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden? Kanskje et samarbeide på denne måten, mellom begge barnehagekvalitetene, mellom hjem og barnehage, kan bidra til å danne en balanse mellom individualisering og institusjonalisering, i hverdagstilpasning til nåtidens barnehagebarn, hvor de er separert fra hjemmets primære tilknytningspersoner, og befinner seg i samspill med sekundære tilknytningsfigurer i barnehageverdenens arena store deler av dagen?

Denne delen rettet fokuset mot samarbeidet mellom hjem og barnehage, foreldre og ansatte (jf. Delkapittel 4.1.2). Kan det innenfor dette samarbeidsområdet, forefinnes latente fremtidige kjernetiltak, som styrker den subjektive kvaliteten (jf. Delkapittel 4.3.1), og kanskje kan hemme institusjonaliseringen og fremme individualiseringen i norske barnehager (jf. Delkapittel 5.2)? Kan et eksempel på tiltak som tilpasser denne spesifikke kontekst, og som tilrettelegges for 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden, være å møte

barna med en omsorgsytelsesholdning som innebærer sekundære uformell sosialisering (jf. Delkapittel 5.2 & 5.2.1)? Kan fremtidige tiltak som dette, dempe institusjonaliseringsfenomenets målstyrte opplæring i barnehagehverdagen (jf. Delkapittel 1.3.4), og opprettholde fokuset på barnets individuelle forutsetninger for en gunstig utvikling i barnehagen (jf. Delkapittel 1.3.3), i ytterligere grad enn per i dag? I denne delen og i øvrige deler av denne oppgave har det i ulike sammenhenger blitt redegjort for hva institusjonaliseringsfenomenet innebærer. Men, avslutningsvis i denne delen, kan en tolkning av begrepet institusjonalisering knyttet til denne oppgavens hovedområde relateres til påfølgende spørsmål: Er det når 3-åringer med barnehageerfaring, har internalisert barnehagerutinene utenat lenge før 3-årsalderen, og dernest eksternaliserer deres sosiale barnehagetilpassede ferdigheter, overfor mennesker omkring i deres omgivelser, at de kan anses som institusjonaliserte?

6 OPPSUMMERENDE KONKLUSJON

I denne delen av oppgaven oppsummerer- og konkluderer jeg med anvendelse av nye tekster som illustrerer- og relaterer til det som allerede er behandlet i denne oppgaven. Hensikten med dette, er å relatere kjernen i de oppsummerende konklusjonene til hovedområdet²⁷ for denne oppgaven.

Jeg kan ikke hevde eller konkludere at hverken mine forskningsfunn eller sammenligninger av teori- og empiri i denne oppgaven kan generaliseres med forskningsmessig gyldighet, fordi uansett hvor nøytral jeg forsøker å være, vil jeg alltid tolke enten det er bevisst eller ubevisst, (jf. Delkapittel 3.3.2), som dernest preger oppgavens diskusjoner, besvarelser (jf. Kapittel 5 & 6) og drøftelser, som jeg reflekterer over kortfattet i Delkapittel 6.1. Gadamer (1989) belyser at det vi bringer med oss inn i en situasjon, er fordommer eller forforståelse (Nilssen, 2012, s. 68), og ifølge Nilssen kan like forskere ha ulike forståelseshorisonter når de ser på det samme (2012, s. 68).

”En av de mest innflytelsesrike teoriene når det gjelder å forklare sammenhengen mellom kvaliteten på tidlige samspill og relasjonserfaringer og senere sosial og følelsesmessig (emosjonell) utvikling, er Bowlbys tilknytningsteori.” (Bowlby 1969/1997, Solheim, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010b, s. 101). Bowlbys tilknytningsteoretiske vinkling illustrert i dette sitatet, har i denne oppgaven blitt knyttet til 3-åringers møte med barnehageansatte i Norge. Sammen med Informantene og andre forfattere fra denne oppgaven, inkludert selvet, har Bowlby, bidratt til å kaste lys over nye 3-åringers omsorgsbehov i Norges barnehagemiljø, samt bidratt med ulike spørsmål- eller forslag til tiltak, for hvordan 3-åringer uten barnehageerfaring kan møtes av barnehageansatte i tilvenningsperioden.

Er det nok utprøving av omsorgsyttende tiltaksvarianter i dag i barnehager, som støtter barnehageansattes forståelse og individuelle tilpasning til barnehagebarna? ”Et trygt tilknyttet barn er ved tre-fireårsalderen gladere, mer samarbeidsvillig, spontant og engasjert enn de utrygge.” (Killén, 2010, s. 40). På bakgrunn av den omfattende forskningen som i dag foreligger, er det grunn til å anse barns behov for trygg tilknytning som et grunnleggende behov. Barnas tilgang til trygg tilknytning i barnehagen er derfor svært viktig for deres

²⁷ 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring og tilvenning i barnehagen.

utviklingsprogres og trivsel (Klette, 2007, ref. i Foss & Lillemyr (red.), 2013). ”Samspill- og tilknytningsforskningen er av stor betydning for barnehagepersonale. Den er en rik kilde til forståelse av barna, til metodeutvikling i arbeidet med barna så vel som til egen, personlige og profesjonelle utvikling.” (Killén, 2012, s. 21). Kan det være en fordel eller en hindring for barnas utvikling i barnehagen, hvis barnehagepersonalet prøver ut individuelle omsorgsyttende tiltak for å tilpasse for eksempel; 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring? I Delkapittel 5.2, foreslår jeg eksempelvis å utprøve et omsorgstiltak for nye 3-åringer i barnehagens tilvenningsperiode, hvor en utvidelse av Bowlbys fjerde utviklingsfase fra det målkorrigerte partnerskap innenfor tilknytningsteori, er grobunnen i barnehagetiltakets omsorgsyttende verktøy. Tiltakets fremgangsmåte går ut på å utvide den fjerde utviklingsfasen fra hjem til barnehage, som en grunnholdning for hvordan barnehageansatte kan møte 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden (jf. Delkapittel 5.2). Slike lokale utprøvinger av omsorgstiltak, mener jeg kan bidra til å være utviklingsfremmende for et mangfold av barnehagebarn, særlig i nåtidens tidskrevende lange barnehagedager. For at individuelle tilpassede tiltak rettet mot barnehagebarn skal kunne implementeres i barnehagevirksomheten, vil det sannsynligvis kreve at barnehageansatte ofte må avgjøre å handle utenfor formelle barnehagerammer, som jeg i Delkapittel 5.2 begrepsdefinerer som sekundær uformell sosialisering. ”8 – 10 timers daglig barnehage for barn under tre år er et kraftig brudd med tidligere historisk praksis og etablert kunnskap om hva som skal til for å gi små barn den beste primærsosialiseringen.” (Beck, 2009, s. 57). Med andre ord, foreldre eller foresatte som primære omsorgspersoner benytter mindre tid som omsorgsgivere overfor egne barn nå, enn før. ”Plassering av de fleste ett- og toåringer i barnehager er storskala eksperiment med små barn.” (Beck, 2009, s. 57). Ut i fra VG-artikkelen (2012) anført i Delkapittel 1.3.3, påpeker Haarklou angående barnehagebarn at ”først må de bli følelsesmessig trygge, så kan de utforske verden.” (Ref. i Yttervik, 2012, s. 6). For at nye 3-åringer, alle nye barn, og foreldrene skal føle seg trygge i barnehagens tilvenningsperiode, kan kanskje en tredagers-tilvenningsperiode, som for noen barnehager benyttes og for andre er en ubenyttet norm per i dag (jf. Kasusene for denne oppgavens undersøkelse, Delkapittel 4.2.1), fjernes helt som virksomhet og i begrepsvokabularet for å ikke skape uro i relasjonene mellom hjem og barnehagen. Jeg stiller spørsmål til dette, i forhold til at barnehageerfarne 3-åringer fra SiO-barnehagene, jevnlig har besøkt storebarnsavdelingen seks måneder i forkant av deres overgang til storebarnsgruppen. I motsetning til 3-åringer uten barnehageerfaring, som for eksempel kommer rett fra hjemmet til storebarnsavdelingen og mottar tre- eller flere dager

med tilvenning. Jeg stiller spørsmål til om nye 3-åringer også bør motta tilvenning seks måneder i forkant av barnehagestart, som sannsynligvis i enkelte tilfeller trenger denne lengre perioden med tilvenningen, mer enn 3-åringer med barnehageerfaring fra samme barnehage (jf. Delkapittel 4.2.1). I denne spesifikke kontekst, kan jeg i alle fall konkludere med at fleksibilitet rundt tilvenningsdagene, kan sannsynligvis bidra i positiv retning i forhold til barnehageansattes møte med nye 3-åringer. Kan dette som et tilvenningstiltak være til gunst for barn, foreldre og barnehageansattes relasjonsutvikling mellom hverandre, samt skape trygghet for barna?

Innholdet i forrige avsnitt har i forskjellige deler av denne oppgaven, blitt behandlet og utdypet, og vinklet i lys av oppgavens sentrale spørsmål: Hvordan møter barnehageansatte nye 3-åringer i tilvenningsperioden? Mønstervurderingens analyse av Kasusene, belyser at samtlige Informanter fra denne oppgavens undersøkelse (jf. Delkapittel 4.2), mente at fordelen ved å ha barnehageerfaring som 3-åring, er at de allerede har tilknytningserfaring. I forbindelse med resultater fra denne oppgavens undersøkelse, som ser på konkrete tiltak i forhold til denne oppgaves sentrale forskningsspørsmål²⁸, så viser for eksempel Informant 1 til en subjektiv mening om at, [”tiltakene ofte kommer i forbindelse med hvis man ser at det er noe ekstra behov hos nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring”], i barnehagens tilvenningsperiode (jf. Delkapittel 4.1.). Informant 1 beretter videre at barnehageansatte bør fokusere på en ressursorientert pedagogikk, [”som i utgangspunktet betyr at barn har egenskaper til å tilnærme- og tilegne seg kunnskap selv”], og at de voksne bør legge til rette for dette i barnehagemiljøet. På denne måten får de hentet frem barnas interesser og ressurser, i motsetning til hvis man for eksempel belærer barna. Jeg begriper ressursorientert pedagogikk som en pedagogiske grunnholdning hos Informant 1, men ikke som en formell allmennpedagogisk-praktiserende tiltaksregel i barnehagen for hvordan barnehageansatte møter nye 3-åringer i tilvenningsperioden. Informant 2 svarer til det samme sentrale spørsmålet vedrørende konkrete tiltak for å møte nye 3-åringer i tilvenningsperioden at ”det er ikke sånn at vi har satt opp en liste med tiltak, men vi bruker mye tid i barnehagen på å planlegge, samt snakke om tilvenninger.” Videre forklarer Informant 2 at, [”jeg tenker at mye av det vi snakker om, i forhold til tilvenning for de minste barna, også gjelder for alle aldersgrupper i barnehagen, men må tilpasses den individuelle allikevel”] (jf. Delkapittel 4.2.1). Informant 2 utdyper videre: ”Vi har ikke skjemaer eller noe skriftlig på hvordan det er

²⁸ Hvordan møter barnehageansatte 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden?

å være en 3-åring i barnehagen, det har vi ikke.” Jeg oppfatter Informant 2 som å være bevisst på ulike tilvenningserfaringer 3-åringer med- og 3-åringer uten barnehageerfaring kan møte i barnehagens tilvenningsperiode. Samtidig beretter Informant 2, at personalet i deres barnehage ikke har mottatt hverken skriftlig formell- eller verbal uformell opplæring i hvordan man kan tilpasse 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring i tilvenningsperioden. Informant 3 bekrefter at det ikke foreligger skriftlige dokumenter vedrørende tiltak for nye 3-åringer i tilvenningsperioden, i deres barnehage. Informant 4 svarer: nei, når jeg under intervjuet spør; om de har egne tiltak på håndtering av nye 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring? Samtlige Kasusers Informanter for denne oppgavens intervjuundersøkelse bekrefter at de ikke har fastsatte tiltak i barnehagen, for å ivareta 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring i barnehagens tilvenningsperiode. At enhver barnehageansatt, med sin individuelle kompetanse, fra barnehagene hvor Informantene for denne oppgavens undersøkelse er pedagogiske ledere, avgjør selv hvordan de møter nye 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden (jf. Kapittel 4). Er kompetansen til barnehageansatte i Norge egnet for å selvvurdering av hvordan de kan møte nye 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden?

”Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne.” (Rammeplan for barnehagen, 2006, s. 18). Forskjellen mellom 3-åringer med tidligere barnehageerfaring og 3-åringer uten barnehageerfaring, er handlingene og kunnskapen til de voksne som står til deres ansvar i barnehagen. Jeg har idemyldret omkring en oppfatning av at; kunnskapen til den voksne i barnehagen, er de uformelle rammene for omsorgsyttelsen overfor barnet. ”I de siste årene har forskningen i økende grad pekt på at relasjonene barn danner til andre voksne utenfor hjemmet, i tillegg til de relasjonene de danner til jevnaldrende, er av betydning for barnets tilpasning.” (Pianta & Steinberg, 1992, Pianta 1997, Birch & Ladd, 1998, Solheim, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010b, s. 123). En videreutvikling av barnehager i retning av å skape en forebyggende funksjon, krever prioritet. Barns tilknytning til sekundære omsorgsgivere som for eksempel barnehageansatte bør i likhet med primære omsorgspersoner som for eksempel foreldre, evne å representere en beskyttelse for barnet (Killén, 2000). Jeg mener at Killén herved belyser viktigheten av tilknytningskunnskap barnehageansatte bør besitte før de inntre ansvarsrollen som omsorgsgivere overfor barna i barnehagen.

De voksne er de som skaper en god eller dårlig kvalitet i barnehagen. Barnehageansattes kompetanse, utgjør forskjellene for hvordan en nye 3-åring blir møtt i tilvenningsperioden.

Med andre ord, barnehagens prosesskvalitet (jf. Delkapittel 1.3 & 4.4), er det personalet som kan skape. [”Når det gjelder spørsmålet om hvilken betydning barnehagen kan ha for barns utvikling, er det springende punktet kvaliteten på barnehagen. Kvalitet handler først og fremst om at det finnes personale som er utdannet til å arbeide med barn.” (Ulvund, 2011, s. 120).]

”Samspill, tilknytning og intersubjektivitet som ramme for utvikling er ikke begrenset til barnets første leveår eller spesifikke omsorgspersoner.” (B.R Hansen, 1991b, Solheim, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010b, s. 122). Vinklet annerledes, 3-åringer har, som de minste, på deres individuelle måte, også behov for voksentetthet (jf. Delkapittel 2.4), en trygg base (jf. Delkapittel 2.3) og oppfølging i samspillsrelasjoner (jf. Delkapittel 4.2) med jevnaldrende i barnehagen (jf. Delkapittel 2.6).

6.1 Reflekterende konklusjon

I kontekst av hvordan denne oppgavens hovedproblemstillingsområde²⁹, så kan det tilknytningsteoretiske aspektet, knyttet til denne oppgavens sentrale forskningsspørsmål³⁰, handle om hvordan og hvorfor voksne må se barn, anerkjenne dem og bekrefte dem. (Hafstad Tveit, 2007, Solheim, 2010, ref. i Kvello (red.), 2010b, s. 101), som for eksempel via det utvidede målkorrigerende partnerskapets fjerde fase, som tilvenningstiltak for 3-åringer uten barnehageerfaring, behandlet i Delkapittel 5.2 og diskutert kortfattet i Kapittel 6.

Hvis nye 3-åringer i tilvenningsperioden, ikke kan bli møtt av barnehageansatte ut i fra deres perspektiv, er det allikevel til gunst for barnet å bli levert i barnehagen? Bør 3-åringen uten tidligere barnehageerfaring, kanskje ha blitt overlevert i tidligere alder til barnehagen, for å oppnå erfaring som barnehagebarn, og dernest takle livets utvikling i barnehagen senere som 4-, 5- og 6-åring? Bør foreldre beholde barnet hjemme selv om barnet har fylt 3 år, hvis barnehagen kvalitetsmessig ikke egner å imøtekomme barnets omsorgsbehov og internaliserte forutsetninger medbrakt fra hjemmekulturen som grunnlag for å mestre barnehagemiljøet? Hvilken omsorgskompetanse er mest tilpassende- og best for den nye 3-åringens videreutvikling å motta fra ansatte i barnehagens tilvenningsperiode? Spørsmålene stilt i dette avsnittet, er jeg interessert i å finne ytterligere ut av i fremtidige kvalitative undersøkelser. Jeg

²⁹ 3-åringer og barnehage-tilvenning.

³⁰ Hvordan møter barnehageansatte 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden?

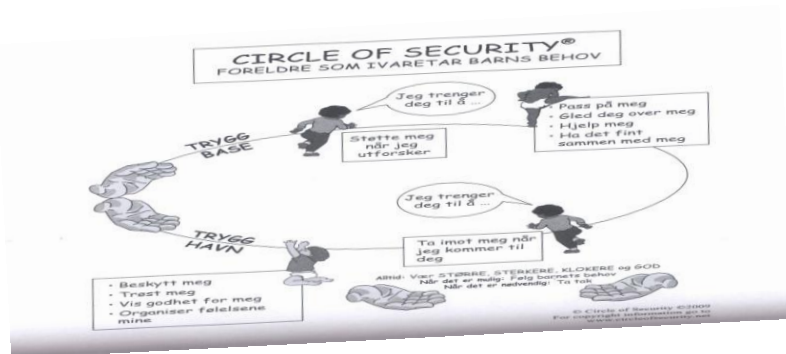
håper andre forskere finner ytterligere hypoteser eller svar på disse problemstillingsspørsmålene i fremtiden.

Kan foreldre finne ut i forkant av barnehagestart om barnehagen er god eller dårlig? God i forhold til å for eksempel inneholde struktur-, prosess- og subjektiv kvalitet (jf. Delkapittel 4.3.1), dårlig i forhold til å for eksempel kun inkludere struktur kvalitet?

Denne oppgaven har ved flere anledninger diskutert hvordan tilknytningsteoretisk kunnskap og forståelse, kan være et utgangspunkt for hvordan barnehageansatte kan møte 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring, og alle nye barn, i tilvenningsperioden. Det har også i denne oppgaven konkret blitt foreslått hvordan et tilknytningsaspekt kan anvendes som omsorgsverktøy for å møte nye 3-åringer i barnehagens tilvenningsperiode; senest nevnt innledningsvis i dette delkapitlet (6.1).

[Kunnskap om barns tilknytningsstrategier er en rik kilde til forståelse som kan gi barnehagepersonell et godt grunnlag for å være kompletterende tilknytningsperson for alle barn, og kompenserende tilknytningsperson for de barna som har behov for å få korrigert de forventninger de har i kraft av sine tilknytningserfaringer. (Killén, 2012, s. 126).]

Dette er et refleksjonskapittel, så ved å snu på flisa; kan det være for mye fokus på tilknytningsteoretiske aspekter i dagens teoretiske fagbøker, generelle oppdragslitteratur og empiriske samfunnsdiskusjoner, for å problemløse eller problemfeste omsorgsrelasjoner mellom individer? I forhold til sistnevnte innvendende spørsmål, så kan man opponere med at for eksempel barnehager, BUP, PPT, og diverse offentlige omsorgsinstanser i dagens institusjonelle offentlige sektorsamfunn, ofte kan ha tilknytningsfenomenet som første evalueringspunkt i sine observasjoner av barn og voksne i samspill med hverandre. Er det for lett å ”diagnosere” at problemet for eksempel er tilknytningsforstyrrelser? Fortsatt i nåtiden benyttes Ainsworth sin undersøkelse når PPT observerer samspillet mellom barn og deres primære omsorgsperson. Et barn filmes med en av sine foreldre, ofte hver sin gang, i et observasjonsrom der mor eller far på et punkt må forlate barnet i rommet for at saksbehandlere skal få et helhetsbilde av ”den trygge basen”, dernest skrives tilknytningssirkelen (illustrasjonen nedenfor er hentet fra Hart & Schwartz, 2009), ut av saksbehandlernes printere i papirformat og utleveres til foreldrene eller de primære omsorgspersonene som en veiledning på hvordan barnet bør møtes, med videre samtalefokus omkring dette. Har tilknytningsteorien i dag blitt et legitimert behandlingstiltak?



Figur 1: Trygghetssirkelen eller tilknytningssirkelen, hentet fra Hart & Schwartz (2009), inspirert av trygg base-fenomenet, beskrevet av Ainsworth (1967) (ref. i Bowlby, 2005a, s. 137) (jf. Delkapittel 2.6)

Er det foreldrene; barnehageidealer; barnehagens ansatte; stortingsmeldinger; vikarer eller mangelen på vikarer; utdanningen; kompetansen eller livsbakgrunnen til barnehageansatte; pedagogens fravær i barnehagehverdagen; barnehagestyrers ansettelsesvilkår; bydelers økonomiske innsparingsprioriteringer; politisk kunst; byråkratene; politisk – samfunnsøkonomiske intensjoner; førskolelæreres tildelte økonomiske status; forskningens mål og mening? Eksisterer det en institusjonell ”syndebukk” innenfor en av de offentlige pedagogiske organene har ansvaret for at barn stemples med diagnoser og ulike ”atferdsmerkelapper”? Hvem har det ansvaret for dette, og hvordan skal alle de nevnte instansene oppnå et samarbeide for barnas beste i hjem, barnehage og skole? Ønsker alle de overnevnte instansene barnehagebarnas beste? Har alle instansene realistiske mål om å forme et harmonisk samarbeide til gunst for samfunnsindividenes individuelle ”vel og være”, eller er det en risiko for at de under samarbeidsforsøket danner ingrediensene til en byråkratisk latent ”pedagogisk digresjonsbombe” som kan detonere i ytterligere byråkratiske institusjonelle målrettede fragmenter, dersom et utopisk samarbeide iverksettes? Hvis for eksempel, de av instansene, nevnt ovenfor i dette avsnittet, som kan påvirke i kontekst av denne oppgavens hovedområde³¹, ikke formår å utarbeide en felles plan som barnehagen kan iverksette som et tiltak for hvordan barnehageansatte kan møte nye 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden, (jf. Kapittel 6); hvordan kan foreldre danne en forestående tillit til de ulike instansenes samarbeide, dernest til barnehagens tilpasning overfor deres 3-åring som de vurderer for barnehagestart? Det kan tolkes som at barnas beste erstattes med det samfunnsøkonomiske sitt beste. Eksempelvis, at statlige investeringer går ut på å markedsføre eller offentliggjøre fremstillinger av fordelene det har for barna å starte tidlig i barnehagen,

³¹ Hvordan kan barnehageansatte møte 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden.

som motiverer både mor og far ut i arbeid og inn i rollene som skatteytende samfunnsborgere. Kan det oppfattes slik at, imens mor og far er på jobb former sekundære oppdragere deres barn til borgere av det norske kunnskapssamfunnet i barnehagen? Hvis så, kan for eksempel barnehagegenerasjonens 3-åringer i dag sikre Norges politiske målrettede samfunnsøkonomiske vekst om 20 år når de mottar mastergraden?

Selv om det er statlige og kommunale myndigheter som har ansvaret for virksomheten i barnehagen, så er det barnehageansatte som har det dagligdagse ansvaret for barnas utvikling i barnehagearenaen. Derved, har jeg i ulike deler av denne oppgaven, foreslått at i situasjoner hvor myndighetenes offentlige rammer for pedagogisk utvikling eller barnehagens hverdagsrutiner ikke tilpasser den individuelle nystartede 3-åringen i tilvenningsperioden, så kan det bidra til utviklingsgunst for barnet hvis sekundære omsorgs- eller tilknytningspersoner i barnehagen, handler utenfor de formelle rammene for omsorg overfor barnehagebarnet, og utfører omsorgsyttelsen med det jeg benevner som sekundær uformell sosialisering (jf. Delkapittel 5.2 & 5.2.1), som jeg i denne avhandlingen knytter i sammenheng med denne oppgavens sentrale forskningsspørsmål³² (jf. Kapittel 6). Jeg mener, at en kompetanseform som bidrar til at barnehageansatte kan vurdere individuelle omsorgs- eller tilknytningsbehov hos 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden, dernest møte de med en sekundær uformell sosialisering som pedagogisk omsorgstiltak; er relasjonskompetanse (jf. Delkapittel 5.2).

Jeg påpeker i denne oppgaven, blant annet i Kapittel 5, betydningen av barnehageansattes mentaliseringsevne (jf. Delkapittel 2.3) som et bidrag i relasjonskompetanse (jf. Kapittel 2) som verktøy for omsorgsyttelse, i møtet med nye 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden. For å eksemplifisere en antydning: Barnehageansattes forestillinger og tankesett, ut i fra deres bevissthet om selvets indre arbeidsmodell og mentaliseringsevne, kan danne et relasjonskompetanseverktøyelement for å møte nye 3-åringer. Samtidig kan en omsorgskompetanseytelse som dette, bidra til å skape prosesskvalitet i barnehagen (jf. Kapittel 5, 6 & Delkapittel 1.3, 4.4, 5.2).

3-åringer kan inneha evnen til å mentalisere, som Bowlby og diverse forfattere beskriver i forskjellige deler av denne oppgaven, blant annet i Delkapittel 2.3, men når 3-åringen begynner i barnehagen, kan en forvente at barnehageansatte tar ansvaret for å ivareta barnets individuelle evne til å mentalisere (jf. Kapittel 2)? Hvis så, har barnehageansatte

³² Hvordan møter barnehageansatte 3-åringer uten barnehageerfaring i tilvenningsperioden?

kompetansemetoder som er sosialt – kognitivt utviklingsfremmende for barnet? En videre parallell, fra en annen kontekst, kan for eksempel være i en rolle som kvalitativ forsker; hvor kyndigheten til å være bevisst på at selvets fordommer og forestillinger i møte med en ny sosial setting, som i en intervjusituasjon (jf. Delkapittel 3.3.2), påvirker presentasjoner av forskningsresultater innhentet fra datafunn. Påvirkningen utvikles allerede i forkant av å analysere og innhente datafunn, fra forsker – forskningsdeltakers sosiale relasjon til hverandre, som kan sammenlignes med for eksempel; når en ansatt i barnehagen er bevisst på hvordan hans- eller hennes indre arbeidsmodell og mentaliseringsevne, påvirker deres rolles som omsorgsgiver overfor 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring, samt deres relasjon mellom hverandre, i barnehagens tilvenningsperiode. En konklusjon jeg har tolket meg frem til i kontekst av denne diskusjonen, med filosofiske syn fra Gadamer, samt ulike perspektiver fra Nilssen, Kvale og Brinkmann blant andre (jf. Delkapittel 3.2.2 & Kapittel 6), er at: Selvbevissthet omkring hva en bringer med seg inn i nye situasjoner kan være til gunst for kvaliteten på det en oppnår av resultater. Enten det være seg sosiale relasjoner, omsorgskvalitet, gyldige intervjubeskrivelser, validiteten av forskningsresultater, valg av innhold i masteroppgave og så videre.

Et rådende forslag til fokusområde under fremtidig ansettelse av barnehageassistenter og pedagoger: Hvis jeg var styrer av en barnehage, så hadde jeg i løpet av jobbintervjuet av fremtidige barnehageassistenter benyttet denne tidsanledningen til å stille spørsmål om kandidatens kunnskaper omkring tilknytning, mentalisering og relasjonskompetanse (jf. Delkapittel 2.3). Kanskje, kan kandidaten formidle litt om dens egen bevissthet rundt ens indre arbeidsmodell (jf. Delkapittel 2.1)?

Aktuelle krav til kompetanse blant barnehagens fremtidige barnehagepersonell og barnehagekvalitet ser tilsynelatende ut til å havne i nåtidens søkelys. Men, spørsmålet er da, hva vektlegger barnehagepolitikere og fullmaktene i kompetanse (jf. Kapittel 5)? Hva har Informantene for denne oppgavens undersøkelse vektlagt (jf. Delkapittel 5.2)? Kan politiske syn og denne oppgavens pedagogiske syn fra informantene, korreleres med mine kompetansemålvektlegginger: Tilknytningskunnskap (jf. Delkapittel 4.2), bevissthet omkring selvets indre arbeidsmodell (jf. Delkapittel 5.2), mentaliseringsevne (jf. Kapittel 2) og relasjonskompetanse (jf. Delkapittel 2.3)?

Når foreldre i dagens norske samfunn politisk oppfordres til å velge om de ønsker å være kontantstøttebrukere og hjemmeværende med deres barn frem til 3-årsalderen. Hvorfor er

samtidig mye pedagogisk litteratur om 1-åringer i barnehagen og lite om 3-åringer i barnehagen? Foreldre som velger å vente med barnehage frem til barna er 3 år, kan kanskje trenge mer lesestoff om 3-åringer og tilvenning, fremfor 1-åringers tilvenningsbehov? Ellers litteratur som skiller mellom spedbarns tilvenningsbehov og småbarns tilvenningsbehov i barnehagen? Kan nåtidens samfunnsfokus på de minste i barnehagen bidra til å utvikle legitimering barnehagestart for 1-åringer og etterhvert fremmedgjøring av barnehagestart for 3-åringer?

Litteraturliste

Barnehageloven. (2008). Barnehagens øvrige personale m.v. av 8. august 2008 nr. 73.

Beck, C. W. (2009). *Hypersosialisering*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Befring, E., Frønes, I., & Sørli M. (red.). (2010). *Sårbare Unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Belsky, J., & Nezworski, T. (1988). *Clinical Implications Of Attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bowlby, J. (1997). *Attachment and Loss Volume 1: Attachment*. London: PIMLICO.

Bowlby, J. (2005a). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London and New York: Routledge Classics.

Bowlby, J. (2005b). *The Making and Breaking of Affectional Bonds: With a new Introduction by Richard Bowlby*. London and New York: Routledge Classics.

Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner: Tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Børresen, M. B. (2005). *Veiledning i barnehage og skole: Vekst eller frustrasjon?* Vallset: Oplandske Bokforlag.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design. International student edition: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Bergen: Universitetsforlaget.

Dowling, M. (2010). *Young Childrens´s Personal, Social and Emotional Development: Third Edition*. London: SAGE.

Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen: Forskning, teori og praksis*. Trondheim: Cappelen Damm.

Drugli, May Britt. (2013). I *Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet*. Hentet 25. mars 2014, NTNU <http://www.ntnu.no/rkbu/liten-i-barnehage>

Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2012). *Dynamikk og vilkår: Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter*. I: B. Bae (Red.) Fennefoss, A.T., Grindland, B., Jansen, K.E, Johannesen, N. Myrstad., A. Sandvik, N., & Sverdrup, T. *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. (123-142) Oslo: Fagbokforlaget.

Forskning.no (2013, 8. februar.) *Mindre grupper bra for treåringer*. Hentet 8. november 2013, fra Forskning.no (I samarbeid med Norges forskningsråd)
<http://www.forskning.no/artikler/2013/januar/346902>

Foss, F., & Lillemyr, O. F. (red.) (2013). *Til barnas beste. Veier til omsorg og lek, læring og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Frønes, I. (2007). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hart, S. (2009). *Den følsomme hjernen: Hjernenes utvikling gjennom tilknytning og samhørighetsbånd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Holthe, V. G. (2003). *Profesjonalisering av barneoppdragelsen: Muligheter og utfordringer for foreldre og fagpersoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Isaksen, T. R., (2014). Hundre dager i regjering. Hentet 26. februar 2014, fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2024/hundre-dager-i-regjering.html?id=749825>

Killén, K. (2000). *Barndommen varer i generasjoner: Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.

Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen: Samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Framtidens barnehage*. St.meld. nr. 24 (2012-2013). Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Til barnas beste: Ny lovgivning for barnehagen*. NOU 2012:1. Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning.

Kvale, S., & Brinkmann, S (2010). *Det kvalitative forskningsintervju: 2. utgave*. Oslo: 2010.

Kvello, Ø. (red.) (2010a). *Barnas barnehage 1: Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (red.) (2010b). *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. & Håkansson, U. (2013). *Oppvekstrapporten 2013. Mentalisering og tilknytning belyser generasjonsoverføringer av skadelig barneomsorg*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Hentet 29. mars 2014, fra http://www.bufetat.no/PageFiles/9263/1/Web_Oppvekstrapporten_2013_es.pdf

Kvistad, K., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Lovdata. Barnehageloven (2008). *Kapittel I. Barnehagens formål og innhold*. <http://www.lovdata.no/all/tl-20050617-064-001.html#1> (2008).

Nutkins, S., McDonald, C., & Stephen, M. (2013). *Early Childhood Education and Care: An Introduction*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington DC: Sage.

Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (red.) (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ruud, S. (2013, 27. november). Sandberg: Barn «støpes til kopier» og blir «statens barn» i barnehage. *Aftenposten*. Hentet 26. mars 2014, fra http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/politikk/Sandberg-Barn-stopes-til-kopier-og-blir-statens-barn-i-barnehage-7386561.html#.UzL0d28x_zK

Sigsgaard, E., Haslund, R., & Madsen., R. S. (2010). *Småbarna*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Statistisk Sentralbyrå. (2014, 25 April) *Barnehager, 2013, endelige tall*. Hentet 30. September 2014, fra SSB <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

Studentsamskipnaden i Oslo og Akershus. (2013, 02. April & 2013, 30. Juli). *Hvorfor velge SiO Barnehage & Hva er SiO?*. Hentet 17. april 2014, fra SiO

http://www.sio.no/wps/portal/!ut/p/c5/04_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os3gDfwNvJ0dT
P0NXAyNDA38TR3cDKADKRwLlcQBHA2y6TdF1o8mbIOSJsRu36Vh0-
1kY4tWNJI_f7nBQSOF3O1ged8j4eeTnpuoH5-XrF-
SGhoZGGGSZOCQAgBrWqgz/dl3/d3/L0lDU0lKSWdrbUEhIS9JRFJBQUlpQ2dBek15cXc
hLzRCRWO4bzBGBEdpdC1iWHBBRUEhLzdfME8wS0JBNU4xRTBNSDJWMzhQMDAw
MDAwMDAvOFprZF8xNDYyMDAzNg!!/?WCM_PORTLET=PC_7_000KBA5N1E0MH2
V38P0000000000000000_WCM&WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/migration/
sio/barnehager/hvorfor+velge+sio+barnehage &
http://www.sio.no/wps/portal/!ut/p/c5/04_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os3gDfwNvJ0dT
P0NXAyNDA38TPwtDAwgAykcC5XEARwNsuk3dDVB1o8mbIOSJsRu36Vh0OxKw25FY
u8NBIYXf7WB53CHj55Gfm6ofnJevX5AbGhoaYZBl4qioCAC0Aaqy/dl3/d3/L0lDU0lKSW
drbUEhIS9JRFJBQUlpQ2dBek15cXchLzRCRWO4bzBGBEdpdC1iWHBBRUEhLzdfME8w
S0JBNU4xRTBNSDJWMzJQMDAwMDAwMDAvYUhrZF8xNDYyMDAzMA!!/?WCM_P
ORTLET=PC_7_000KBA5N1E0MH2V32P0000000000000000_WCM&WCM_GLOBAL_C
ONTEXT=/wps/wcm/connect/migration/sio/om+sio/hva+er+sio

Smith L., & Ulvund S. E. (1999). *Spedbarnsalderen: Revidert og utvidet utgave*. Oslo:
Universitetsforlaget.

Smith. P. K., & Hart C.H. (2002). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*.
Oxford: Blackwell Publishing.

Smith. P. K., & Hart C.H. (2011). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social
Development: Second Edition*. Chichester: Blackwell Publishing.

Solheim, M., & Østrem, S. (2013, 27. november). Sandbergs polarisering rammer barna.
Aftenposten. Hentet 26. mars 2013, fra
[http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Sandbergs-polarisering-rammer-barna-
7387832.html#.UzL1P28x_zL](http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Sandbergs-polarisering-rammer-barna-7387832.html#.UzL1P28x_zL)

Sørensen, K., Godtfredsen, M., Modahl, M., & Lerdal, B. (2011). *Allmennpedagogiske tiltak for styrking av egenledelse: I Egenledelse i lek og læring* (s. 63-90). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tveitereid, S. (2008). *Hva skal vi med barn?* Oslo: Kagge forlag.

Ulvund, S.E. (2011). *Forstå barnet ditt: 2 – 5 år*. Oslo: Cappelen Damm.

Wessman, C. (2009). *Ny i barnehagen*. Oslo. GAN Aschehoug.

Windsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA Rapport 2/2009.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York, London: The Guilford Press.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles, London, New

Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

Yttervik, L. K. (2012). Barn under 2 år har det best hjemme. *VG*, 210, 6-7.

Zachrisson, H.D., Grøndahl, A. B., Janson, H., & Ogden, T. (2012). *Smått er godt: Sosial kompetanse og atferd hos 3-åringer – sammenhenger med barnehagebruk og kjennetegn ved barnegruppen*. Foreløpige resultater fra Barns sosiale utvikling, Atferdssenteret-Unirand, Oslo. Rapport til Kunnskapsdepartementet, tilgjengelig på www.barnssosialeutvikling.no

Øia, T., & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide

1	<i>Informasjon om personalet.</i>	
1	<u>Kjønn?</u> <u>Alder?</u> <u>Bakgrunn?</u>	Personlige forhold om deg.
2	Hva er din utdanning og yrkeserfaring? Har du noe spesiell utdanning innenfor arbeidet med småbarn? Finansierer barnehagen kurs (for eksempel; fordypning i småbarnspedagogikk?)	Utdanning og yrkeserfaring. <i>Fordypningskurs/ videreutdanning?</i>
3	Hvor lenge har du jobbet ved denne avdelingen?	I denne barnehagen.
2	<i>Informasjon om avdeling (kun fakta).</i>	
4	Hvor mange barn og voksne er det på avdelingen du jobber? Aldersspredning på barna? Kjønnssfordeling på barna? Er det flere voksne med utdanning på avdelingen? Hvilken type utdanning? Har dere barn med spesielle behov? Antall? Har de støttepedagog / - assistent? <i>(Er ekstra ansatte per avdeling hvis det er barn med spesielle behov?)</i> Når på året begynner barna i barnehagen? (Kan det begynne flere barn i løpet av året på ulike tider?) Hvor mange begynner om gangen? Har dere løpende eller supplerende opptak?	Antall voksne med utdanning? Opptak. Løpende-tar inn 1-åringer og oppover fortløpende etter behov. Supplerende-Tar inn når det blir ledig plass.
5	<u>Hvordan er avdelingen organisert i forhold til vikarer?</u>	<i>Vikarers utdanning/erfaring?</i>

	<p>Hva slags ordninger har dere i forhold til vikarer og sykdom?</p> <p>Er dere fornøyd med vikarene? (Hva er det med vikarene som gjør deg fornøyd/misfornøyd?)</p> <p>Hvordan gjennomfører dere planene hvis dere har mange vikarer?</p>	
3	Barnehagestart.	
6	<p>Hvis foreldre kommer og spør om råd hvor de lurer på om de skal la barnet begynne når de er 3 år eller 1 år, hva vil du anbefale, og begrunn hvorfor?</p> <p>Er det noe spesielt som det er viktig å legge vekt på hvis du skal forklare til foreldrene forskjellen på 3-åringer og 1-åringer i tilvenningsfasen?</p> <p>Hva erfarer du at kan være fordeler og ulemper med ”tidlig - og sen” barnehagestart?</p>	(Tilknytning)
7	<p>Hva er forskjellen på 3-åringer med barnehageerfaring og 3-åringer uten?</p> <p>Opplever du ulike behov hos 3-åringer uten tidligere barnehageerfaring og 3-åringer med tidligere barnehageerfaring? Kan du utdype?</p>	<i>Mer spesifikt – ved barnehagestart.</i>
4	Samarbeid og rutiner.	
8	<u>Hvordan samarbeider dere med foreldrene til en 3-åring som skal begynne i barnehagen for første gang?</u>	
9	<u>Opplever dere store forskjeller på rutiner fra hjem til barnehage? Kan du utdype?</u>	Merkes forskjellene i større grad fra hjemmet til en 3-åring som akkurat har begynt?
10	Har dere egne tiltak på håndtering av nye 3-åringer uten tidligere barnehage erfaring?	
11	<p>Har dere rutiner på 3-åringer og mestring? Hvilke?</p> <p>Hva er fordelene og ulempene ved å ha eller ikke ha barnehageerfaring i forhold til mestring av rutiner??</p>	

	<p>Har dere rutiner og tiltak på oppfølging av det en ny 3-åring bærer med seg fra hjemmet?</p> <p>Kan 3-åringenes mestring av rutiner i barnehagen ha noe å gjøre med om de har tidligere barnehageerfaringen? På hvilken måte?</p>	
5	3-åringene.	
12	<p><u>Hva er forskjellen på å ta i mot en 3-åring som aldri har gått i barnehagen før, kontra en 3-åring som har gått i deres barnehage før?</u></p>	<p>Tilpasning? Lære rutiner? Trivsel? Sosiale atferdsmessige forskjeller?</p>
13	<p>Har dere primærkontakter?</p> <p>Hvordan arbeider primærkontakten med en 3-åring?</p> <p>Hvordan arbeider primærkontakten med en ny 3-åring som ikke har gått i barnehage før?</p> <p>Har dere utarbeidet en rutine på hvordan primærkontakten arbeider med barnet, eller er det opp til hver enkel primærkontakt? Kan du utdype?</p>	<p>(tilknytning og omsorgsbehov?)</p>
6	Fokus på barnet i tilvenningsperioden.	
14	<p><u>Har dere faste rutiner på tilvenning? Kan du beskrive prosessen?</u></p> <p>Er det variasjoner? Hvis så, kan du forklare?</p> <p>Påvirker alder tilvenningsprosessen?</p> <p>Varierer dere tilvenningsrutinene etter barnets alder?</p>	<p>Ja-Hvordan?</p> <p>Nei-Hva mener du påvirker tilvenningsprosessen?</p>
15	<p>Hva er vesentlig for dere å legge vekt på i tilvenningsperioden?</p>	

16	Hvilke utfordringer med tilpasning kan barna oppleve under tilvenningsperioden?	
17	Tar det lang tid for en 3-åring å tilvenne seg barnehagen? Kan du utdype? Er det forskjell på hvordan en 3-åring med barnehageerfaring opplever tilvenningsprosessen kontra en 3-åring uten barnehageerfaring?	
18	Kan tilvenningsfasen påvirke senere trivsel for barnet?	
7	Fokus på de voksne i barnehagen: Primærkontakter.	
19	Hva er poenget med primærkontakter? Hvor lenge har et barn primærkontakt? Kan det variere? Er det forskjell på barn med barnehageerfaring og barn uten barnehageerfaring i forhold til hvor lenge de har behov for primærkontakt? Hva er forskjellene, og hvordan tilpasser dere behovene? Hvordan organiserer primærkontakter arbeidsdagen? Hvordan arbeider de i praksis?	<i>Tilvenningsperioden.</i>
20	Hva skjer hvis primærkontakten er syk? Hvem har ansvar for primærkontakter? Kan du fortelle om ansvarsforhold og samarbeidsrutiner mellom pedagogisk leder og primærkontakt?	
8	Barnas relasjonsbygging.	
21	Hva legger dere vekt på i barnehagen i forhold til vennskap?	
22	Hvis en 3-åring uten tidligere barnehageerfaring opplever utfordringer med å bygge relasjoner til andre barn, hvordan merker du det? Når du merker det, hvordan tar du tak i det? Er det forskjell på hvordan 3-åringer med og 3-åringer uten barnehage erfaring skaffer seg venner? Hvordan vil du definere et godt vennskap for en 3-åring?	Nei-Hvordan vil du forklare det? Ja-Hvilke forskjeller har du observert? (Hvordan foregår det?)

	Hva gjør dere for å sikre kvaliteten på vennskapet mellom barna?	
	<p>Tror du ut i fra din erfaring at barnehagestart i 3-års alderen kan påvirke kvaliteten på venneforholdene, eller utviklingen av faste vennerelasjoner? Hvordan?</p> <p>Hvordan kan barnehagestart som 3-åring påvirke kvaliteten på venneforholdene i førskolealderen?</p>	
23	Kan barnehagestart i en alder av 3 påvirke trivsel? Hvordan?	
24	<p>På hvilken måte kan foreldre bidra med 3-åringers tilvenningsprosess i barnehagen?</p> <p>Hva forventer dere av foreldrene? Er det stor variasjon?</p> <p>Hvordan samarbeider dere med foreldrene? Varierer samarbeidet?</p> <p>Synes foreldrene det er vanskelig å samarbeide?</p>	
	Er det noe du vil tilføye avslutningsvis?	

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er masterstudent i allmenn pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er 3-åringer og deres tilvenningsperiode. Jeg ønsker å intervju fire pedagogiske ledere fra hver sin avdeling fordelt på to barnehager i Oslo. Spørsmålene kategoriseres innenfor temaer: Generell informasjon om personalet(1), informasjon om avdeling(2), 1 og 3-åringer(3), samarbeide og rutiner(4), 3-åringene(5), fokus på barnet i tilvenningsperioden(6), fokus på de voksne i barnehagen; primærkontakter(7), barnas relasjonsbygging(8). Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis i samtalen. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 01/01/2014. Har du lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer til styrer.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 480 70 117, eller sende en e-post til stiansal@student.uv.uio.no. Du kan også kontakte min veileder Karin Elise Fajersson ved Høgskolen i Oslo og Akershus på telefon 900 16 322, eller e-post karinelise.fajersson@hioa.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Stian Salter

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgaven til Stian Salter og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47-55 58 21 17
Fax +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Kamil Øzerk
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 13.12.2012

Vår ref:32329 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32329	3-åringer og tilvenning
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kamil Øzerk
Student	Stian Salter

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Stian Salter, Stovnerbakken 38, 0981 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 4: Forlenget godkjenning fra NSD

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 06.01.2014.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.12.2014.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må

informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Juni Skjold Lexau - Tlf: 55 58 36 01

Epost: juni.lexau@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning,

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

